



Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen

Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer

Borgnakke, Karen

Publication date:
2013

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.



Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen

- mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer

Af Karen Borgnakke

Kontakt:

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet

karen@hum.ku.dk

ISBN: 978-87-89269-52-8

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet

Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen

- mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer

Af Karen Borgnakke

Indhold

Forord.....	5
-------------	---

Kapitel 1

Etnografiske studier i pædagogik og læring - senmoderne udfordringer.....9

De klassiske metodiske træk: feltarbejdet, langvarigt ophold og observation.....	9
Nødvendigheden af fornyelse.....	12
Nytænkning af feltarbejdets potentialer: praksis- og processtudier.....	15
Nytænkning af analysestrategierne: procesanalytik i lyset af senmodernitet.....	16
Kortet.....	18
Rekonstruktion af grundlaget.....	19
Intensive feltstudier i skolen i forandring.....	21
Komparative studier i uddannelseskulturer.....	23
Læringsdiskursen – den nye spændvidde.....	26
Nye læringsstrategier i gymnasiet.....	27
Gymnasiefeltet – udviklingsprofiler og skoleprofiler.....	29
Forskningskonsekvenser – mellem langvarige og intensive feltarbejde.....	31
På vej mod internet-etnografi?.....	33
Observationer i skiftende faser, med skiftende perspektiver.....	34
Feltarbejdets klassiske krav og force: nærvær til situationen.....	35
Litteratur.....	37

Kapitel 2

Klasserumsforskning en moderne klassiker i pædagogisk forskning

- Noter om klasserumsforskningstraditioner og forarbejder til oversigt.....	42
Klasserumsforskningens grundlæggende bestræbelse.....	43
Karakteristiske fokuspunkter.....	45
Pionerstudier i skolens indre arbejde.....	46
Klasserumsforskning og læringsspørgsmålet.....	50
De kritiske pointer knyttes til køn og siden etnicitet.....	52
Tilbage til pionerprojekter, med et dansk eksempel Projekt Skolesprog	55
Med svenske eksempler: Klasserumsforskning som mikro-etnografi	63

Perspektivering.....	67
Litteraturhenvisninger.....	70

Kapitel 3

Pædagogisk feltforskning

Fra vision - over ideerne - til praksis	76
Visionerne og undervisningsvirkeligheden.....	77
Tvedelingen.....	77
Hvor kommer de gode ideer fra?.....	78
De negativt definerede og præciserede ideer.....	78
Enslydende og dog forskellige.....	79
Procesbetragtninger fra vision til virkelighed.....	80
Med blikket rettet mod processen i ”Praksis”-feltet.....	81
Alternativitet og traditionalitet.....	82
Evalueringsforskning – med tilbageblik på processerne	83
Noter	85
Litteraturhenvisninger.....	87

Kapitel 4

Professionsorienteret forskning: hvad er opgaven, krumtappen og den videnskabelige basis?

videnskabelige basis?	88
Kravet.....	89
Hvad er opgaven.....	90
Krumtappen.....	91
Tilknytninger til ’alle fakulteter og alle fag’?.....	90
Myterne, det normative spørgsmål og den empiriske vending.....	93
Den empiriske forsknings krumtap: metodologiske refleksioner.....	94
Forskningsstrategiske satsninger.....	96
Forskningstyngder i det interdisciplinære felt.....	97

Fornyende koblinger – fornyende basisfag.....	100
Hjælpevidenskaber – hvem hjælper hvem?	103
Anno 2008 – Senmoderne krav til professionalisering.....	106
Brud på den klassiske professionsopfattelse.....	107
Litteraturhenvisninger.....	111
Bilag Projektportaler.....	115

Forord

Denne bogs samling af artikler henvender sig til forskerkolleger og projektgrupper, men også til studerende, der arbejder med forskningsprægede projekter og derfor har brug for at reflektere den etnografiske inspiration i uddannelsesforskningen. Som artikelsamling er bogen en forberedelse og i øvrigt udgivet mens vi afventer beslutninger om en større bogudgivelse om tendenser i det nordiske og internationale arbejde med forskningsmetodologier.

Men om end bogens artikler er samlet til udgivelse 'mens vi venter' er den dog blevet til på opfordring, bl.a. fordi de etnografiske metoder i stigende grad har fået betydning for uddannelsesforskningen. Koblinger mellem kvalitative metoder og etnografiske metoder har også fungeret stedse mere selvfølgelig. Og endelig er det klassisk antropologiske feltarbejde trådt i karakter som vigtigt for uddannelsesforskningen, med observation af undervisnings- og læreprocesser og med gennemførelse af en deltagende observation i samspil med interview og samtaler med feltets aktører.

Den etnografiske inspiration har haft mærkbær betydning for uddannelses- og læringsforskningen i 1990'erne og 2000'erne. Men situationen i dag er mere broget og kært barn har fået mange navne.

Hvis jeg går tæt på forskningsprojekter jeg aktuelt deltager i, er vi fælles om referencen til den etnografiske inspiration fra de forrige tiår. Men vi anvender også termer som casestudier og forskningsbaseret evaluering af innovation ligesom der i forskningsfeltet er en glidende overgang til det, der kaldes aktionsforskning og evalueringsforskning. Tilsvarende glidende overgange kan iagttages i forskningsprojekternes orientering mod praksis. Mine aktuelle projekter gennemføres i forskellige læringskontekster, i projektet kaldet den skolastiske, professionsorienterede og akademiske læringskontekst. Her tager de etnografiske studier del i fokuseringen på reformer med analyser på de samfundspolitiske makro-niveauer. Dernæst forgrener vi os med analyser af de sektorspecifikke og institutionelle træk på meso-niveauet. Det fører til forskning på skoler og gymnasier, men også til forskning i de videregående uddannelser, som fx læreruddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen eller universitetsuddannelsen. Projekterne tager udgangspunkt i de innovative strategier og vi bevæger os, fx med studier i de nye it-baserede strategier som

omdrejningspunkt, ind i skæringen mellem organisationsudvikling og pædagogikudvikling. Og når vi går ind i det indre arbejde, eller studerer de givne fænomener på et mikro-niveau, studerer vi 'hvad der sker i klasserummet', på klasserumsforskningsmanér. Eller vi fokuserer på selve læringssituationen, observeret i gerningsøjeblikket, det være sig i en skolestisk kontekst, en kontekst fastholdt som professionslæring eller praksislæring, fx beskrevet som 'situated learning' eller som eksempler på 'community of practice', for nu at udtrykke forskningsinteressen med termer, der stammer fra Jean Lave og Etienne Wengers analyser. Når projekterne undervejs sætter fokus på 'det indre arbejde', på lærer-elev-relationer, eller på 'de erfarne' og 'de professionelle in spe' og på de lærendes processer er de subjektive faktorer og identitetsdannelser i fokus.

Der er grund til at fastholde spændstigheden i de etnografiske angrebsvinkler. Det er en styrke al den stund at uddannelsesforskningen udfordres til både at dække de samfunds- og uddannelsespolitiske tendenser og de undervisnings- og læringsmæssige praktiske konsekvenser. På denne baggrund udfordres uddannelsesforskningen til at skabe ny viden om uddannelsesfeltet fra politik til pædagogisk handling, samt til en dækningsgrad der rummer hele implementeringsprocessen. Herigennem skærpes den empiriske analyse for såvel det intenderede univers som for de faktiske hændelser, med ny viden om de objektive systemiske og de personbårne subjektive dimensioner. I en terminologi, delvist inspireret af Jürgen Habermas og Thomas Ziehe, skaber uddannelsesforskningen vigtig viden om såvel systemet som om lærere og elevers livsverden og deres koblinger til ungdomskulturerne. Og når det etnografiske metodespektrum tages aktivt i brug så afspejles de nyeste tendenser, enten de nu relaterer sig til meta-etnografiske diskursanalyser på de politiske makroniveauer eller peger i retning af internet-etnografi i samspil med de nye medier og facebook kulturer.

På denne baggrund er vi allerede i gang med at skrive nye metodekapitler både i den nordiske og bredere internationale sammenhæng som projekterne indgår i. Men samtidig er der grund til forskningsmetodologisk besindelse og eftertanke. Som seniorforskere skal vi fortsat både stabilisere og udvikle uddannelsesforskningens metodologiske samlingspunkter. De involverede ph.d.- og specialestuderende skal desuden have en fælles rammesætning at udfolde deres egne eksperimenter og metodiske

landvindinger på. Endvidere fordrer nye tendenser og eksperimenter i sammenhæng med inspirationsgrundlaget at dette kan bringes i reference som grundlaget. Skal vi tillige komme en fornyet interesse for aktionsforskning og evalueringsforskning i møde skal tidligere positioner erindres. Her skal der gøres plads til det nødvendige forarbejde, der bl.a. formår at skelne mellem de forskningsmetodologiske positioner som de har præget hhv. den danske, skandinaviske og bredere internationale uddannelsesforskning.

Med denne bogs samling af artikler skrevet og publiceret i 1990'erne og 2000'erne vil jeg gerne give mit bidrag til det nødvendige forarbejde. Artiklerne er skrevet som en del af ti-årenes karakteristiske forskningsprojekter og er, som det vil fremgå, i levende dialog med tidens pædagogiske feltforskning og etnografiske mærkesager. I 1996 samlede jeg mærkesagerne i min doktordisputats bd. I kaldet *Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning*. Da dette bind stadig er tilgængeligt har jeg i den foreliggende sammenhæng valgt at nøjes med at henvise til disputatsen og lade henholdsvis en tidligere og senere artikel genoptrykke i stedet. Bidraget om klasserumsforskning er ikke tidligere publiceret.

Artiklerne bringes i denne rækkefølge:

Med artiklen *Etnografiske studier i pædagogik og læring - senmoderne udfordringer* sættes fokus på det brede metodespektrum og på forholdet mellem de klassiske metoder, især det langvarige feltarbejde og det intensive casestudium. Artiklens bidrag til opbygning af en fælles platform skal ses i forlængelse af deltagelse i EU-projektet, CLASP, Creative Learning in a Student Perspective. I dette projekt var de deltagende 10 lande enige om en metodologisk platform som primært karakteriseres af engelsk skoleetnografiske forskning, repræsenteret ved fx Martyn Hammersley, Paul Atkinson og Peter Woods. Men som det vil fremgå spiller de danske og skandinaviske traditioner og referencer til kritisk teori og empirisk klasserumsforskning fortsat en stor rolle ikke mindst for fortolkningen af den klassiske approach og det langvarige deltagende observation og forholdet til casestudier. Denne fortolkning og risikoen for at overse hvad vi i Skandinavien kender som kritisk klasserumsforskning er anledningen til kapitlet *Klasserumsforskning en moderne klassiker i pædagogisk forskning - Noter om klasserumsforskningstraditioner og forarbejder til en oversigt*. Når disse noter senere gøres færdige håber jeg at fastholde en nuanceret gennemgang af klasserumsforskningen. Klasserumsforskningen er i dag overset samtidig med at det er en

stærk tradition. Artiklen *Pædagogisk feltforskning- Fra vision - over ideerne - til praksis* genopliver evalueringsforskningen. Det at følge visioner fra ide til praksis blev oprindeligt formuleret som en del af det, dengang, største skoleudviklingsprojekt forvaltet af Folkeskolens Udviklingsråd. Skoleprojekterne vi fulgte, kaldet Projekt Helhedsskolen, giver afgjort dagsaktuelle referencer, nemlig til regeringens udspil til reform på folkeskoleområdet og til udspillet kaldet Ny Nordisk Skole.

De etnografiske studier og evalueringsforskningens fælles perspektiv er kritisk konstruktivitet. Der fokuseres på værdierne, ideerne og analysen af praksis, men spændingsfeltet mellem intentioner, praktiske betingelser og resultater fastholdes. Derved overskrider de kvalitative studier og forskningens produktion af ny viden den blotte effektmåling. Desuden lægger de etnografiske forskningsmetodologier op til en samspil mellem universiteternes videnproduktion og den professionelle erfaringsformidling. Som det diskuteres i den sidste artikel *Professionsorienteret forskning: hvad er opgaven, krumtappen og den videnskabelige basis?* skaber dette samspil rammen om de seneste udfordringer til de etnografiske studier som en del af den praksis- og professionsorienterede forskning.

Med disse artikler håber jeg at referencen til de danske og nordiske projekter og forskningsmetodologier står tydeligt. Samtidig håber jeg på genklang med referencer tilbage til netværket for etnografisk skoleforskning, kaldet EtnoPed, i 1990'ne støttet af Nordisk Forskerakademi og til sessionerne i Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere, NFPP. For diskussion af den etnografiske inspiration og de kvalitative forskningsmetodologier har disse sammenhænge været vigtige og produktive. Aktuelt viderefører vi netværkene i et større europæisk regi og det er derfor tænkeligt at kommende udgivelser alene vil blive på vores fælles arbejdssprog, engelsk. Men parallelt hermed er det vigtigt at de forskningsmetodologiske refleksioner også føres på de nordiske sprog. Så også i dét lys har jeg fundet det vigtigt at lade artiklerne samle og gøre nytte.

København

Januar 2013

Karen Borgnakke

Kapitel 1

Etnografiske studier i pædagogik og læring - senmoderne udfordringer ¹

Der er mærkbar interesse for etnografiske metoder i uddannelsesforskningen. I forlængelse heraf diskuteres det klassiske feltarbejde for sine særlige styrker, ikke mindst i studier af pædagogisk praksis og læreprocesser. Men selv om klassisk feltarbejde fortsat er et metodologisk godt svar skal det både nytænkes og reformuleres. Den senmoderne skolevirkelighed og uddannelsessystemets nye størrelsesordener gør begge dele påkrævet. Den omfattende pædagogiske feltforskning, fremlagt i Borgnakke 1996, danner baggrund for at reformulere spørgsmålet om forskning i skole- og pædagogikudvikling.

Udviklingen af feltforskningsstrategierne relateres aktuelt til EU-projektet CLASP: Creative Learning in a Student Perspective. Min del af projektet koncentrerer sig om nye læringsstrategier i gymnasiet, med observation i såkaldte IT-klasser. På denne baggrund reflekteres feltforskningens udfordringer i hele spektret fra det klassiske feltarbejde til en integreret senmoderne variant: internet-etnografi. Senmoderne eksempler gør ikke klassiske krav til forskningen mindre, tværtimod, men de udfordrer til fornyelser af forskningsstrategien.

De klassiske metodiske træk: feltarbejdet, det langvarige ophold og deltagende observation

Med termen feltarbejde mindes man om klassiske etnografiske traditioner - og feltarbejdets fader, Bronislaw Malinowski, 1922. Forskeren er på årelangt ophold i felten og studerer de fremmede kulturer. Man mindes om de særlige træk ved det forskningsmæssige forehavende, som drejer sig om: kortlægning af feltet, feltopholdet og den deltagende observation. Herigennem afdækker man feltets mikro- og makroniveauer og er optaget af en helhedsorienteret forståelse af den sociale og kulturelle praksis. I forhold til pædagogisk forskning viser det langvarige feltarbejde og den deltagende observations særlige forcer sig i studiet af de praktiske processer, undervisnings- og læreprocesser. Sådanne processer kan kun iagttages 'over tid' og kræver tilstedevær over tilsvarende lang tid af forskningen. Feltarbejdets indplacering i dansk forskning vidner mærkbart om øget interesse for metoden (og for etno-)metodologien. Vi er imidlertid stadig relativt få forskere, der har foretaget feltarbejdet med det langvarige ophold på en skole eller et uddannelsessted; så få at det blot svarer til et eller to forskningsprojekter pr. uddannelsesniveau, jf. f.eks.

¹ Artiklen Karen Borgnakke 2004, publiceret i *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium*, Borgnakke 2004 (red.) Gymnasiepædagogik nr. 47, DIG, Syddansk Universitet.

Borgnakke 1985, 1996, Hasse 2000, Madsen 1994². Til gengæld bliver rækken af forskningsprojekter lang hvis vi henviser til metodebrugen i spektret fra deltagende observation, samtaler/interviews til materiale- og produktindsamlinger, og desuden henviser til uddannelsesforskningens retninger i termer som aktionsforskning, klasserumsforskning eller evaluering af forsøg og udviklingsarbejde³. Disse forskningstyper er empirisk forskning i et pædagogisk praksisfelt (eller i uddannelsesfeltet) og kan derfor naturligvis betragtes som feltstudier, eller casestudier. Forskningsinteresserne står dog klart ved at fastholde at f.eks. termen klasserumsforskning bruges for at genkalde sig traditionen for at udforske klasserummet, lærer/elev interaktion og undervisningens indre arbejde⁴.

Hvis vi opholder os en stund ved de metodiske træk så gør feltarbejdet og klasserumsforskningen begge brug af de kvalitative metoder i udforskningen af den undervisnings- og læringsmæssige praksis. Men der er markante forskelle i størrelsesordener og tidsperspektiver. Enhver der har arbejdet på klasserumsforskningsmåde ved hvor meget materiale (og båndudskrifter) optagelser af 8 undervisningstimer resulterer i. Men for feltarbejdet og den deltagende observation er '8 timer' for ingen tid at regne. I mine langvarige feltarbejders observationsintense perioder er det bare en dag ud af mange andre dage, uger, måneder og halve år! Og klasserumsforskningens fokus på 'en klasse' og f.eks. 'dansk timer i 1.x' er i feltarbejdet allerede erstattet af mere bredspektrede undersøgelser og blik for skoleliv/hverdagsliv, hele skoledagen - eller blik for ugen og året der gik.

Hvis udgangspunkt tages i feltarbejdet genkaldes imidlertid ikke blot en metode og en tradition for årelange feltophold. Der genkaldes også en tradition for i det hele taget at tænke i 'tid'. Tilsvarende opdeles også forskningsprocessen i tid og faser, hvor hver enkelt fase er af en betragtelig varighed. Langtidsperspektiver og faseopdelinger spiller således en markant rolle i selve feltarbejdet, men også i metodelitteraturen der knytter sig hertil.⁵

² Vedrørende feltarbejde gennemført og rapporteret på universitetsniveauet, Borgnakke 1985, 1996, Hasse 2000. Relateret til folkeskoleniveauet drejer det sig f.eks. om Madsen 1994. På gymnasieniveauet er der gennemført feltarbejde i forbindelse med ph.d.-projekter, jf. f.eks. Mørck 1998 og Ravn 2003.

³ jf. yderligere gennemgange i Borgnakke 1996.

⁴ Jf. Sahlstrøm og Lindblad, der i øvrigt også karakteriserer klasserumsforskningen som mikro-etnografi, 2003.

⁵ Introduktioner til feltarbejdet som metode og forskningsmæssigt håndværk kan f.eks. være skrevet over faserne, som Hammersley og Atkinsons Feltmetodik 1987, i korrekt kronologi fra de første fasers problemer med at få adgang til felt, finde rette informanter til de sidste fasers problemer med at analysere, skrive og offentliggøre feltarbejdets resultater.

Man kan nok se det rimelige i dette tidsperspektiv når det årelange feltophold relateres til studier i fremmede kulturer. Der skal være tid at lære de fremmede kulturers sprog og levevis at kende, ligesom der skal være tid nok til både at opleve begyndervanskeligheder og leve sig ind i de hverdagslige rutiner, samt afkode årets ritualer. Relateres det årelange feltophold derimod til studier i de hjemlige kulturer kan man, med rette, mene at det er urimeligt lang tid at operere med. For det første kender vi som forskere allerede sprog, kultur og levevis. For det andet opererer vi, som forskere i det pædagogiske forskningsfelt, i et felt som allerede har et metodologisk reflekteret forhold til studier i de hjemlige kulturer. Det er til gengæld refleksioner som snarere knytter sig til psykologi og sociologi end til antropologi og etnografi. Metodologisk kan argumentationen endog raffineres ved at knytte an til discipliner som fx sprogspsykologi, sociolingvistik eller som kultur- og uddannelsessociologi og gå direkte til deres metodiske svar på feltarbejdet i form af casestudier, fokuserede observationer eller interviewundersøgelser af forskellig beskaffenhed. Inden for de respektive discipliner er der tillige relevante varianter af diskussionen om tidsperspektivet. I psykologi er psykoanalysen eksempel på en klassisk tidskrævende metode, hvor de analytiske forløb tænkes i måneder og år. Indenfor den kvalitative forskningsmetodologi omgærdes de enkelte undersøgelsesmetoder, f.eks. interview, tilsvarende med karakteristiske udgaver af spørgsmålet om tids- og tekst-længder og mængder. Når f.eks. Steiner Kvale, 1997, fremlægger faser og trin i arbejdet med det kvalitative forskningsinterview, som inden for sin genre er 'det langvarige interview', reflekteres samtidig omfanget og det fortvivlende '1000-siders spørgsmål' (som ville svare til den udskrevne tekstmængde fra ca. 35 timers interview)⁶. Og med et sidste eksempel: I mit første store feltarbejde, hvor jeg flytter ind på en basisuddannelse på et af de projektorganiserede universiteter var dækningsgraden af de observerede forløb så høj (ligesom perioderne med dag-til-dag observationer var så langvarige) at ikke blot karakteristiske styrker, men også karakteristiske risici måtte reflekteres. Stillet over for de karakteristiske størrelsesordener og tidslængder hører det således med til diskussionen at 'tid' i sig selv gøres til genstand for overvejelser, ligesom man konstant overvejer om proceduren kan forandres, forkortes - og fortsat forsvares. Pointen er imidlertid at selv om de tidskrævende metoder problematiseres, tænkes de ikke pludselig gennemført i en superkort variant. Superkorte varianter af et feltarbejde, et analytisk forløb

⁶ Kvale 1997:176 ff.

eller en kvalitativ undersøgelse af hverdagsliv er krænkende kunne man sige. Superkorte varianter krænker nemlig det kvalitative grundlag, måske krænkes endog selve (hverdagslivs-)grundlaget. Ikke desto mindre sætter de korte versioner sine præg på den aktuelle debat, f.eks. i forbindelse med evalueringer, der gennemføres over de kvalitative metoder men sammentrængt til en minimums udgave. Dermed fremprovokeres spørgsmålet om de klassiske metoder og krav trænger til at blive nytænkt og gen-fremsat. Problemer i de aktuelle evalueringsstrategier peger f.eks. på ny på det klassiske feltarbejds tidsperspektiv, dets helhedsorienterede optik og nærvær til den sociale og kulturelle praksis. På denne baggrund må krav til forsknings- og analysestrategierne (gen-)rejses, ligesom der fordres diskussion af hvilke forskningstraditioner og kategorier, der skal fornyes og nytænkes.

Nødvendigheden af fornyelse

En i sammenhængen interessant artikel af amerikaneren Margaret Eisenhart (2001) hedder *Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With*. Artiklen en slags state of the art. Eisenhart er samtidig (selv-)kritisk og beder antropologer og etnografer overveje gamle standpunkter og basiskategorier om kultur, køn, klasse, etnicitet og se dem i lyset af de senmoderne (livs-)betingelser. Argumentets basale logik synes at være at når vi iagttager en verden i forandring må forskningen, dens metoder og epistemologier ændres i samme takt. Jeg er på sin vis enig, men som også Eisenhart noterer sig, har forskningen allerede ændret sig på flere måder. I dag finder vi f.eks. kvalitativ forskning, der anvender de nye medier i udforskningen af de nye generationer og den moderniserede skole og uddannelseskultur. Videooptagelser, med lyd-, billed-, tekst-sekvenser, der passer til dagen og sagen. Derfor er det ikke alene et spørgsmål om metodefornyelsens nødvendighed. Spørgsmålet er også substantielt og fordrer afklaring af hvad stof den nye kulturelle diversitet og moderniseringsprocesserne i skole- og uddannelsessystemet er gjort af. Forbindelsen mellem de metodologiske potentialer og de empiriske problemstillinger, der knytter sig til læring og den sociokulturelle kontekst, skal her fastholdes. I sammenhængen betyder det f.eks. at fastholde den klassisk etnografiske og potentielt procesorienterede attitude i kontrast til de nyeste, væsentlig mere produktorienterede tilgange i evalueringsforskningen.

Lidt for ivrig efter at forny etnografien har Eisenhart overset stadigt virksomme potentialer i den klassiske fremgangsmåde. Det er tænkeligt at konventionelle antropologer/etnografer trænger til Eisenharts opfordring om at tænke moderne, øge fleksibiliteten, mobiliteten og komme op i tempo. Men det er næppe sådanne opfordringer der aktuelt er de nødvendige i pædagogik og uddannelsesfeltet. Dér skulle det måske snarere lyde som følger: Hvis forskere skal producere dokumentative analyser af senmoderne (skole-) liv og læring, der forventes at være dybtgående og kvalitativ udforskning, men det forlanges at vi gør det hurtigt og effektivt via IT, video, et par enkelte interviews og visitter, er det på tide at vi insisterer på et langsommere tempo. Næsten som praksisfeltet selv og i realistisk kontekst. I et feltarbejde nødsages vi af forskningsmæssige grunde til at udføre (forsknings-)arbejdet i samme kontekst, rytme, tid og hverdagsrutine som de observerede aktører. Vi er nødt til at følge de faktiske uddannelses- og læringsforløb og her iagttage at læreprocessen og det 'at lære noget' fremfor at være en enkel, hurtig og nem affære snarere er en langsommelig affære med en betragtelig kompleksitetsgrad. Intet er formentligt mere komplekst sammensat end uddannelses- og læreprocesser betragtet i deres reale (og sociale) kontekst. Netop spørgsmålet om 'den sociale kontekst' er dernæst afgørende for den etnografisk inspirerede læringsforskning. Eisenhart fremhæver tilsvarende, at en af de vigtigste metodologiske problemstillinger drejer sig om:

“(...) how to investigate “context” in ethnographic research. In conventional ethnographies, including many school ethnographies, there was a tendency to view the immediate context (e.g. a school, a classroom) as if it were almost completely determined by the unidirectional influence of wider, outside forces (community norms, school districts politics, federal regulations, etc.).”

Overvejelser over hvordan vi anskuer den sociale og politiske kontekst er vigtige, men i forhold til uddannelsesforskningen er Eisenhart ikke præcis nok. Eisenhart mister også vigtige pointer, f.eks. de, der knytter sig til analyser af den uddannelses- og kønspolitiske dagsorden, eller til f.eks. 'den skjulte læreplan' (The hidden curriculum)⁷. For den kritiske

⁷ Betegnelsen stammer fra antropologen Philip Jacksons *Life in Classrooms*, 1968. Betegnelsen og den nærmest ideologikritiske angrebsvinkel (konfrontationer mellem åbne og skjulte læreplaner, det officielle og inofficielle) fik betydning for skole- og uddannelsesforskningen i Danmark og i Skandinavien i øvrigt, jf. Borg og Bauer, Broady 1981, Borgnakke 1983 og 1996.

uddannelsesforskning gælder desuden, at de empiriske analyser viste at der *ikke* er en direkte vej eller determinering fra makro- til mikroniveauer, fra uddannelsespolitik til undervisnings- og lærehandlinger, eller fra 'uden for' til 'inden for' klasseværelsets fire vægge. Forbindelserne og hele forholdet mellem praksisfelter, niveauer og aktører, er meget mere kompleks. Den komplekse situation mindes uddannelsesforskningen i øvrigt om i forbindelse med implementering af de store udviklingsprogrammer. Flere sociale kontekster øver indflydelse på implementeringen, og vejen fra de politiske niveauer til de undervisningspraktiske niveauer, repræsenterer i sig selv kompleksiteten. Skal de omtalte træk perspektiveres, skal pædagogisk forskning og uddannelsesforskningen træde i karakter som empirisk forskning. Det drejer sig om, at

- hvis forskningen skal producere ny viden om læring og læringskontekster må krav om 'tid' (til at studere praktisk kompleksitet) og 'nærvær' (til de levende interaktioner, handlemønstre og praktiske resultater) genrejses.
- hvis forskningen skal skabe det analytiske overblik kræves et nyt blik for de senmoderne skole- og uddannelsesvilkår, samt overblik over 'de nye størrelsesordener'.

Udtrykt i forhold til læring drejer det sig om blikket for den nye spændvidde: fra det lærende subjekt til den lærende organisation. Udtrykt i forhold til de store udviklingsprogrammer drejer det sig om overblikket over implementeringsprocessen. Og endeligt, udtrykt i forhold til skole- og uddannelsessystemet drejer det sig om blikket for den senmoderne tour de force 'fra børnehaveklasse til universitet'.

Udvikling af det jeg betegner som pædagogisk feltforskning har været rettet mod indfrielse af disse krav⁸. Lad mig derfor, om end det bliver kort, eksemplificere krav og potentialer for at tydeliggøre a) hvordan det klassiske feltarbejde - det langvarige ophold - i mine projekter blev nytænkt som praksis- og processtudier og som en del af en bredere feltforskning, b) hvordan jeg i det intensive feltarbejde fortætter metoderne, men også retter procedurerne ind efter de nye størrelsesordener.

⁸ Jf. uddybende gennemgange i Borgnakke 1996, 1999, 2002

Nytænkning af feltarbejdets potentialer: praksis- og processtudier

Mit første feltarbejde blev koncentreret om projektpædagogikkens gennemslag i den uddannelses- og læringsmæssige praksis⁹. Det var omfattende og kontant i sit kortlæggende sigte. Derfor havde jeg også kontante svar på de prækære spørgsmål om hvor meget tid, hvor mange niveauer og aktører feltarbejdet skulle dække. Da jeg skulle følge det etårige basisuddannelsesforløb, fra start til slut, var den relevante tidsramme altså '1 år'. Desuden var det vigtigt for feltarbejdet at følge 'årets gang'. Derfor flyttede jeg ind på basisuddannelsen, deltog i alle programsatte aktiviteter, fra lærernes planlægning, den første officielle velkomst (og ruskursus) gennem semestrenes projekt- og kursusperioder til og med de afsluttende eksterne evalueringer (eksamen).

Med feltarbejdet gennemført på denne måde og i originale tidsdimensioner, fulgte jeg interessen for detaljerede praksisstudier. Observationen af miljøets to vigtige parter blev desuden skærpet gennem synsvinkelskift mellem: lærerparts færden i funktion som undervisere og vejledere og studenterparts færden i projektarbejdet, i funktion som de lærende. Samtidig blev feltarbejdets kendetænkning, den deltagende observation nytænkt og optimeret. Gennem rækker af 'dag-til-dag-observationer' blev der i bogstavelig forstand tale om studier i de levende forløb og (lære-)processer. De empiriske datasamlinger repræsenterer derfor en høj dækningsgrad i forhold til forløbene. Ligeledes dækker datasamlingerne hvad jeg kaldte processuelle milepæle i læringsforløbene (jf nedenfor). Praksis- og forløbsstudierne var hovedundersøgelsen. Men dertil knyttede jeg fokuserede delundersøgelser, møntet på dokumentative næranalyser af alternativets institutionelle arrangement og interaktive mønstre. Undersøgelserne omfattede:

- Idealtypiske undervisningsformer - fra den klassiske forelæsning til det senmoderne projektarbejde. Diskurs- og interaktionsanalyser på baggrund af båndoptagelser af Forelæsningen/Klasseundervisningen/Projektgruppemødet og Storgruppemødet.
- Projektarbejdets rapporter/deltagernes skriftlige egen-produktion. Tekstanalyser af periodernes projektrapportsamlinger.

⁹ To sammenhængende feltarbejder blev gennemført i perioder 1980 - 86, på hhv. en humanistisk basisuddannelse Aalborg Universitetscenter (centrets 'normale' basisuddannelse) og på det fra 1982 nystartede Jysk Åbent Universitet (en del af den nye kompetencegivende voksenuddannelse).

- Eksamensdiskurser: alternativitetens ”Eksterne evaluering”. Interaktionsanalyser af periodernes evalueringsforløb - mellem den traditionelle eksamensdiskurs og alternativitetens kritiske diskurs
- Deltagernes skole- og uddannelsesmæssige forudsætninger, spørgeskema-, samtale-, samt interview-undersøgelser.

I *Pædagogisk feltforskning* gennemgår jeg feltarbejdets undersøgelser og anvendelse af de kvalitative metoder i detaljer ¹⁰. Det principielle ved min nytænkning af forholdet mellem feltarbejdet og de øvrige kvalitative metoder, skal imidlertid understreges. Når kortlægning af ‘hele feltet’ er et empirisk ærinde for forskningen, er metodisk mangefold ikke blot en mulighed, men en nødvendighed. Ligeledes regnede jeg metodekombination for en forskningspraktisk nødvendighed. Herigennem fastholdes referencen ikke blot til den klassiske attitude fra Malinowski, men også til andre fremstillinger af etnometodologien, som f.eks. hos Garfinkel, ligesom kortlægning af feltet via metodisk mangefold giver meningsfyldte associationer til Bourdieu. Foruden den gennemgående etnografiske fremfærd drejer det sig også om en fremfærd, der svarer til klasserumsforskningen, f.eks. med nidkære studier i interaktionen mellem ‘lærer’ og ‘elev’, ligesom det drejer sig om, som aktionsforskningen, at have blikket for det innovative, forandringen. Endelig er der slægtskaber med evalueringsforskningen, med dens karakteristiske retrospektive blik på de studerede processer.

De forskningsstrategiske understregninger er nødvendige af flere grunde. For det første fordi metodekombination og synsvinkelskift i sig selv er et svar på spørgsmålet om hvordan det klassiske feltarbejde bibeholdes, styrkes og nytænkes. For det andet fordi udvikling af feltforskningens strategier dernæst er konkret afhængig af, hvilke metoder der kombineres, hvornår i forskningsprocessen.

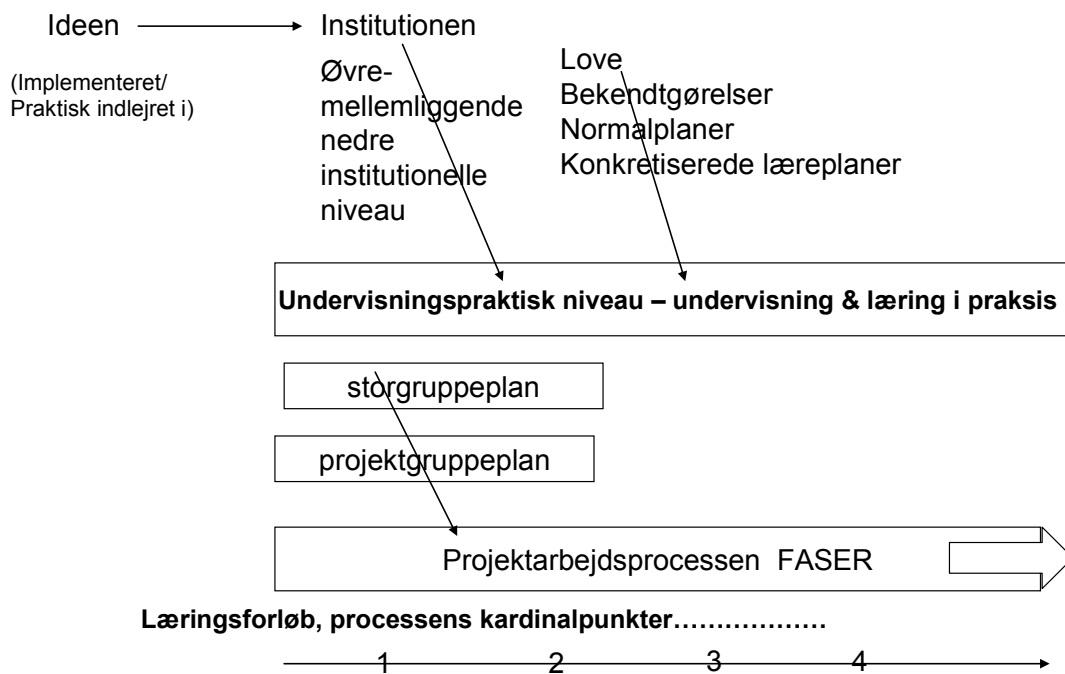
Nytænkning af analysestrategierne: procesanalytik i lyset af senmodernitet

Feltarbejdet og dets metodekombinationer viser den klassiske indstillings potentialer og kvalificerer de empiriske studier som praksis- og processtudier. I *Procesanalytisk metodologi* understreger jeg de metodologiske konsekvenser og viser hvordan analysestrategierne

¹⁰ I bd. 1, kap. 7 - 14 gennemgås hhv. den deltagende observation, interview, materiale-produktundersøgelser mv. med karakteristik af de empiriske materialesamlinger.

kvalificerer den empiriske analyse som procesanalyse. At udvikle en empirisk baseret procesanalytik er en krævende udfordring (og for mig nærmest hovedudfordringen). Det kræver nemlig nytænkning og fornyelse af enhver af de konventionelle procedurer for analyse af den sociale og kulturelle praksis. Jeg gennemgår i detaljer det kommunikations- og handlingsteoretiske grundlag og kan referere til såvel en diskurs-, tekst-, interaktions-, som receptionsanalytisk tilgang (Borgnakke 1996, bd. 2: Del I og II). På denne baggrund er procesanalysens styrke at den overkommer hele spektret fra diskurs/diskursiv praksis til den sociale praksis, følger bevægelser og skift fra 'tekst til tale' og forløb fra 'afsender til modtager'. I den analytiske praksis overskrider procesanalysen således de respektive analysetraditioners eksklusive bindinger til en del-komponent. I procesanalysen betragtes konsekvent alle komponenterne, i den praktiske kontekst. Heri består procesanalysens horisontudvidelse. Gennem procesanalysen står man så at sige ansigt til ansigt med nye senmoderne størrelsesordener. Sine steder skal processerne udtrykkes i implementeringstermer, som f.eks. hvis det drejer sig om de store udviklingsprogrammer og reformers implementering. Andre steder skal de udtrykkes i evalueringstermer, hvis det f.eks. drejer sig om de store evalueringer af uddannelser, fag, organisationer - eller reformprogrammer. Men uanset om det drejer sig om implementeringen eller evalueringen, anskues de over procesanalysens komponenter og praktiske relationer til det grundlæggende spørgsmål om forholdet mellem pædagogik, uddannelse og læring. Lad mig derfor opsummere med reference til kortet, hvor feltet og processen der følges, er tegnet op.

Kort over praksisfeltet



Kortet

Udgangspunktet er ideer og principper indlejret i institutionen, eller implementeret overinstitutionelt i f.eks. love, bekendtgørelser, læreplaner etc. På tekstsiden svarer dette til det spektrum af institutionelle og officielle tekster, skriftlige og mundtlige redegørelser.

Pointen er at institutionens repræsentanter (og dernæst lærerne i selve funktionsudøvelsen) italesætter ideer og principper på særlige undervisningsrelevante måder.

På næste niveau iagttages forløbet serielt, som en række undervisnings- og læringsaktiviteter og projektgruppeforløb over de originale tidsfølger. Empiriske materialer finder også deres plads som svar på feltarbejdets basale forskningsspørgsmål: 'hvordan og blandt hvem' ideer, principper og planer blev praktiseret, ved at blive (re-)placeret korrekt, dvs. på størgruppe-, eller projektgruppeplan, hos lærerpart, eller studenterpart. De relevante data-samlinger er meget store og har her høj dækningsgrad. Med en anden formulering, brugt i forlængelse af Hammersley og Atkinson: data-samlingerne er økologisk valide.

Bevæger vi os til næste niveau centrale processer, læreprocesserne, er der nye træk at hæfte sig ved. Når feltforskningens genstand er læringsforløb og læreprocesser har vi at gøre med serier af (lære-)aktiviteter og serier af tale, tekst og produkter fra de lærende. Men derudover understreges, at vi samtidig har at gøre med de lærendes egne refleksioner over gøremål og læreområder. Forskeren indsamler og analyserer derfor refleksioner og fortolkninger givet i processen, om processen, af processens aktører. Det betyder også, at samtlige forskningsspørgsmål (/eller 'alt' hvad der er påtegnet på kortet) i feltforskningens afsluttende faser kan fortolkes og ses fra de lærendes point of view. Procesanalysens sidste spørgsmål er således læringsspørgsmålet, ligesom processen kan rekonstrueres i lyset af læringens sociale og institutionelle kontekst.

Rekonstruktion af grundlaget - i lyset af senmodernitet

Ved at rekonstruere hele processen skærpes analysen af ideer og reformer konfronteret med den institutionelle kontekst. Dermed skærpes også analysen af konflikter i skole- og pædagogikudviklingen, der går igen som traditionskonflikter. Dagens udviklingsprogrammer er tydeligt mærket af konflikten mellem de traditionelle og de reformpædagogiske traditioner og principper. Det betyder igen at den senmoderne skole- og uddannelseskultur er mærket i bogstaveligste forstand.

Man kunne forfægte argumentet: kultur er ikke noget en skole (eller en gruppe i uddannelsessystemet) 'har'. Kultur er snarere hvad en skole 'er', og hvad den 'betyder' og udtrykker som 'vores skole'¹¹. En skole, eller et uddannelsessted, kan (i repræsenteret form) udtrykke sig selv på meget konkret vis, men også bringe hele systemet, det være sig det traditionelle system eller alternativet i erindring. I feltarbejdet beskrevet ovenfor udtrykte de projektorganiserede centre RUC og AUC sig som det moderne alternativ - i alle betydninger af 'modernitet' og 'alternativitet'. Hele universitetet var præget af projektorganiseringen fra ledelsesniveau til undervisningsniveau, fra arkitektur og ydre rammer til interaktion og det indre arbejde. Projektpædagogikken og dens principper satte sig spor i de omkringliggende bekendtgørelser, læreplaner, såvel som i den konkrete iværksættelse af semestrenes kursusundervisning og projektperioder.

¹¹ Rekonstruktion af de implicerede kulturbegreber er i sig selv en vital del af diskussionen, der igen kobles til flere sider af skole- og uddannelsesforskning og børne- og ungdomskulturforskningen. Et frugtbart spændingsfelt synes at være mellem aktuelle kulturbegreber, f.eks. inspireret af Bruners beskrivelser i Uddannelseskulturen, 1998, Hargreaves i Nye lærere, nye tider, 2000 og de begreber der 'oprindeligt' stammer fra ungdomskulturforskningen, som f.eks. Willis 1973 og Hebdige 1978.

I alle disse henseender kan man iagttage hvordan den moderne universitetskultur rodfastes i reformpædagogiske ideer og kritiske konstruktivitet. Idé og tankegodset kan spores tilbage til John Dewey og William Kilpatrick i det forrige århundrede. Op gennem århundrede fornys tankegodset jævnlgt, bl.a. i 1970'erne med yderligere koblinger til kritisk teori. I Danmark er denne alternative eller progressive uddannelseskultur tillige praktisk koblet til højskoletraditioner og skolebevægelser, eksempelvis de såkaldte 'lilleskoler', uddannelseseksperimenter og udviklingsarbejde. (Borgnakke 1996, 2002, Salling Olesen & Højgaard 1996).

På denne baggrund understreges at interessen for ideer og principper koncentrerer om deres virksomhedshistorie snarere end om deres idéhistorie eller plads i den pædagogiske filosofihistorie. Når denne interesse følges betyder det at forskeren kommer tæt på spørgsmålet om hvordan aktørerne så at sige handler med, og taler om idé og principper. De pædagogiske ideer og principper transformeres til karakteristiske gøremål, ligesom de italesættes. For feltforskeren er der således ud over den egentlige observation, betydningsfulde tekster, fortællinger og erfaringer at indsamle. Det leder igen til feltets/aktørernes egne konflikter og debatter om de nye uddannelses- og læringsstrategier som forandringsstrategier. Det leder også til spørgsmål om alternativets praktiske indflydelse på uddannelseskulturerne - i konflikt med indflydelsen fra de gængse konventioner og traditioner.

Klassisk feltarbejde og deltagende observation har i den forbindelse den styrke at hverdagslig færden, aktørernes gøremål, men også drivende konflikter og deres konsekvenser iagttages og dokumenteres som 'en faktisk praksis'. Dernæst indrammes kortlægningen og den samlede procesanalyse f.eks. af de overordnede og store programmer for udvikling af uddannelsessystemet og dets sektorer.

Når sådanne udviklingsprogrammer satser, som '10 punkts programmet' på voksenuddannelsesområdet, '7 punkts programmet/FUR-projektet' på folkeskoleområdet og senest 'Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne', skal vi netop notere os størrelsesordenen. Udviklingsprogrammet er møntet på en hel sektor. Dernæst er det møntet på forskellige aspekter ved skole- og pædagogikudviklingen.

Intensive feltstudier i skolen i forandring

Lad mig på denne baggrund koncentrere kommentarerne om de intensive feltstudier som i mine forskningsprojekter blev kombineret med evaluering af skoleudvikling. De feltstudier, der her skal beskrives var knyttet til et af de store udviklingsprogrammer, nemlig programmet under Folkeskolens Udviklingsråd (FUR). Det omhandlede 14 udvalgte skoleudviklingsprojekter, gennemført på skoler, der tilsammen repræsenterer både by - og landskoler, store og små skoler, private og offentlige skoler. Et af de 14 projekter omfattede et helt skolevæsen, hvorfra der deltog 3 skoler.

Evalueringen blev foretaget på baggrund af materiale-produktindsamlinger, skolebesøg (observation af undervisning), interviews med skoleledere, lærere og elever, samt spørgeskemaer, hvor der ialt ca. 200 skoleudviklingsarbejder, der indgik under FUR-programmets Helhedsskole-tema, deltog. Projektets første mål var: Skolebeskrivelser med oversigter over de involverede forsøg og skoleudviklingsarbejder. Projektets andet mål var en tematisk bearbejdning af de empiriske materialesæt efter temaerne: Læring, faglighed, lærersamarbejde og struktur i Helhedsskolen. Undervejs blev der holdt konferencer med alle involverede deltagergrupper. Projektet blev afsluttet med flere typer evalueringsrapporter og artikler¹².

De forsknings- og evalueringsstrategier, der knytter sig til Projekt Helhedsskolen er interessante, fordi de relaterer sig direkte til den nye størrelsesorden og mangfoldighed, der skal udforskes og evalueres. Det gjaldt jo mange skoler (endog et helt skolevæsen), meget forskellige typer af skoler og udviklingsarbejder og en mangfoldighed af skole- og undervisningskulturer. I relation til de enkelte skoler gjaldt endvidere, at såvel et ledelses-, et lærer-, som et undervisningsniveau skulle dækkes. Dernæst skulle både flere lærergrupper (/fungerende lærerteams) og elevgrupper/forskellige børnegrupper dækkes.

Evalueringsopgaver af sådanne størrelsesordener og mangfoldigheder kan næppe løses af eneforskere, kun af forskerteams. For forskningen er den nye størrelsesorden og det potentielle teamwork i høj grad en empirisk udfordring. Forskerteamet kommer ikke alene tæt på et stort og ambitiøst udviklingsprogram, men dækker tilsammen også de vigtigste tendenser i praktisk skoleudvikling. Forskerteamet kan dog ikke løse evalueringsopgaverne uden tæt kontakt til feltet og dets aktører, dvs. til skolerne og lærerne. Derfor medvirker

¹² *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Delrapport 1, 1991, Danmarks Lærerhøjskole, *Helhedsskolen*, 1991, Danmarks Lærerhøjskole, Projekt Helhedsskolen (1992) *Læringsmiljø og helhed, udviklingsarbejder om Helhedsskolen*. Danmarks Lærerhøjskole.

også feltets aktører i diskussioner og afgørelser af hvilke skoleprojekter (eller klasser, lærerteams og faglig-pædagogiske udviklingsarbejder), der skal foretages tættere observationer af og interviews/samtaler med. For den forskningsbaserede evaluering gennemførelse er pointen for det første, at den bliver kritisk dialogisk i alle faser, for det andet, at feltets egne diskussioner og evalueringer bliver en vigtig del af udviklingsarbejdet og dernæst af empirien. Denne type evaluering- og forskningsopgave influeres således frugtbart af den tætte forbindelse til feltet og udviklingsarbejdet og skabte for så vidt 'dialogforskning' med integrerede 'selvevalueringer' fra de implicerede parter - før forskningen satte disse temaer på dagsordenen som 'den nye' forsknings- og evalueringsstrategi.

Men desværre måtte vi også sande, at tæt forbindelse til et aktuelt udviklingsprogram og politisk eksterne faktorer samtidig kan minimere forskergruppernes indflydelse og de empiriske ambitioner¹³. Det samlede FUR-projekt og hovedrapporterne skulle ironisk nok afsluttes før behandlingen af det empiriske materiale var tilendebragt. Men de dele af empirien, som jeg selv havde indsamlet, kunne jeg naturligvis arbejde videre med og derfor også inddrage i et af mine gennemgående studier i pædagogiske forandringsstrategier.

Da 'min' skole var en reformpædagogisk og forsøgsrøft skole, med, bl.a., flere års erfaringer med projekt- og problemorienteret undervisning, kunne jeg i dette projekt give mine undersøgelser og analyser af 'den reformpædagogiske skole' dens kultur og alternative ordninger en komparativ dimension og et ekstra perspektiv. Set i sammenhæng med mine tidligere feltarbejder strakte mine empiriske materialer og perspektivet sig - også i mere kontant forstand - nu 'fra børnehøjsklasse til universitet'. Desuden kunne jeg studere, hvordan projektarbejdets 'indre arbejde' og de arbejdsprocessuelle kardinalpunkter tog sig ud i børnehøjs og hvordan de tog sig ud for de professionelle voksne, som klasseundervisere og projektvejledere.

Projektorganiserede forløb i børnehøjs er forskellige fra tilsvarende forløb i ungdoms- og voksenhøjs. Derfor var det faktisk også en overraskelse for mig, at de tidligere observerede markante kardinalpunkter i læringsforløbet viste samme basale vanskeligheder og udfordringer blandt børn i en 3. klasse, som blandt de AUC-unge og JÅU-voksne studerende. Tilsvarende gjaldt at tidligere observerede konflikter i undervisnings- og læringsforløbet (især konflikter der vedrørte konsekvensen af hhv. de traditionelle fag- og

¹³ jf. i øvrigt mine egne kritiske gennemgange desangående, Borgnakke 1994.

emneorienterede og projektorganiseringens problemorienterede udgangspunkter) gav genoptræden. Ydermere viste de karakteristiske funktionelle forskydninger på lærerside, nemlig fra 'kateder- og klasseunderviser' til 'projektvejleder', at være belagt med de samme udfordringer, basale vanskeligheder og konfliktindhold for folkeskolelærere, som for universitetslærere og voksenundervisere.

Jeg har også senere vist, hvordan netop læringsforløbets kardinalpunkter og de processuelle forskydninger af lærerfunktionerne kommer til at høre til de nye kernespørgsmål - både i organisatorisk, teoretisk og i læringspraktisk henseende. Når betingelserne for såvel 'lærer' i funktion, som 'elev' og 'de lærende' i aktion, er under tilstræbt forandring, anes ikke blot konturerne af det institutionelle grundlag for lærer-elev interaktion, men også konturerne af de grundlæggende træk ved forholdet mellem undervisning og læring. Således at være tæt på forholdet mellem undervisning og læring, er samtidig at komme tilbage til feltforskningens centrale studier i læring og dens sociale kontekst. Men det har også skærpet fornemmelsen for det intensive feltstudies potentialer i relation til de komparative studier i forskellige uddannelseskulturer og læringskontekster.

Komparative studier i uddannelseskulturer

- fra humanistiske til tekniske læringskontekster

Omtalen af de komparative dimensioner knytter jeg her til et intensivt feltstudium, der blev foretaget i forbindelse med Projekt Kvalitetsudvikling¹⁴. I projektet blev der gennemført faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre udvalgte fagmiljøer: Maskiningeniøruddannelsen på Danmarks Tekniske Højskole, engelskstudiet på Københavns Universitet, samt Afsætningsøkonomi på Handelshøjskolen i København. Udviklingsarbejderne koncentrerede sig om øget lærersamarbejde og udvikling af undervisningsstrategierne. Det samlede projekt blev gennemført med fællesseminarer (på tværs af fagmiljøerne) fagseminarer (i de enkelte fagmiljøer) samt med undervisningsbesøg: undervisningsobservationer suppleret med lærer og studentsamtaler, samt materialeindsamlinger. Projektet blev afsluttet 1993 med flere former for projektnære rapporter¹⁵.

¹⁴ Projektet var iværksat af Uddannelsesrådenes Formandsskab, 1991 - 93. Jeg var koordinator og konsulent, samt medlem af projektets styregruppe.

¹⁵ Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) Seminarrapport nr. 2, Tema: *Intern evaluering - som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning*, Uddannelsesrådenes

I feltstudiet koncentrerede jeg de pædagogiske problemstillinger, som fagmiljøerne havde peget på som karakteristiske for det moderne masseuniversitet, dets undervisningskultur og læringsstrategier. Gennem observationer og samtaler med lærere og studerende fulgte jeg variationen af undervisningsformer fra universitetets klassiske forelæsninger og storholdsundervisning, over den nærmest skoleagtige klasseundervisning til en af de nye tidstypiske former for projektarbejde: det professions- og erhvervsorienterede projektarbejde. Desuden fulgte jeg de typekarakteriserende undervisningsformer fra et teknisk over et humanistisk til et samfunds- og handelsøkonomisk hovedområde. På denne baggrund blev hovedområdernes forskellige traditioner for undervisning og læring identificeret.

Samtidig fremdrages fælles universitetspædagogiske problemer, som udtrykte 'masseuniversitetets' dilemma: på den ene side forlænges skoletraditionen med yderligere skolificering og elevgørelse; på den anden side forsøger man at honorere forventninger til universitetstraditionens overlevelse, med forskningsbaseret undervisning, der retter sig mod de studerende som forskere in spe.

De studerende synes tilsvarende at forholde sig til dette dilemma. Ikke ved det ellers velkendte 'for eller imod' den ene eller anden undervisnings- eller læringsform. Snarere ved at lade den pædagogiske tematik dreje sig om både/og, som en meningsfuld kombination og variation, samt om 'timing'en' af forelæsningsrækken, holdundervisningen eller projektarbejdet i forhold til det krævede læreindhold og aktørroller som hhv. 'elev' og 'forsker in spe'.

Vedrørende forholdet mellem fag, pædagogik og læring var der tilsvarende interessante træk, der bl.a. knyttede sig til spørgsmålet om forskellige erkendelsesinteresser - udtrykt i habermaske vendinger. Meget tyder nemlig på at de pædagogiske refleksioner og begrundelser, f.eks. for projektarbejdet, og dernæst for selve læringsforløbet, indholdsfyldes og målrettes under indflydelse af hhv. den teknisk-naturvidenskabelige, humanistiske eller samfundsvidenskabelige erkendelsesinteresse. Man kan tilsvarende iagttage et særligt samspil mellem erkendelsesinteresser, læringsmotive og læreprocesser. Med de sidste koblinger går jeg længere end studierne i dette projekt rakte. Men i forhold til mine øvrige

Formandsskab/Styringsgruppen, Danmarks Lærerhøjskole. Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) *Udvikling af undervisningens kvalitet - En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, Undervisningsministeriet. Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Bilagsrapport: *Fra forelæsning til projektarbejde - Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer*, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, DLH.

og meget omfattende undersøgelser og analyser af læringsforløb, er der både empirisk genklang og perspektiv i koblingen¹⁶. Dét, der driver de lærende, kan således beskrives analogt med de erkendelsesledende interesser. Læreprocesserne kan også grundlæggende karakteriseres over en tredeling eller tre-dimensionering, nemlig som de lærendes bestræbelse på hhv. 'at mestre' (en teknik/en færdighed f.eks.), 'at forstå' (en tekst eller en sammenhæng) 'at handle/forandre' (i den psykiske og sociale kontekst). I de teknisk-naturfaglige læringsmiljøer mærker man, at dimensionen 'at mestre teknikken' står stærkt, hvorimod man i de humaniora-faglige, snarere mærker 'at forstå'-dimensionens forrang. Men det rykker ikke ved at de lærende undervejs i processen, og med skiftende indstillinger, drives af 'at mestre/at forstå/at handle/forandre' og selv bemærker om den ene eller anden dimension over- eller underdrives. Derudover mærkes hvordan de lærende transformerer de faglige og sociale læreområder til gøremål.

Jeg viste siden hvor afgørende dette aspekt 'transformeret til gøremål' er når man vil nærme sig læreprocessens faglige, sociale og subjektive kompleks - det kompleks der ellers er empirisk utilgængeligt (jf. Borgnakke 1996, bd. 2/Del V).

En sidste kommentar til kvalitetsudviklingsprojektet er af relevans for afklaring af evalueringsstrategierne¹⁷. I Projekt Kvalitetsudvikling peger afgørende kulturelle og sociale aspekter ved fag- og læringsmiljøerne på et nødvendigt, nærmest, sociokulturelt blik, samt på dyberegående komparative kultur- og casestudier. Dette overskrider imidlertid hvad evalueringer hidtil har haft blik for eller bliver bedt om. Selv om jeg er skeptisk over for en evalueringsinstrumentel udnyttelse af etnografisk fremfærd, medgiver jeg dog, at ét af perspektiverne for evalueringer, der vil favne andet og mere end effekt- og produktmålinger, ligger i en mere kvalificeret udnyttelse af den kultursociologiske og etnografiske inspiration. I mine egne projekter reflekteres spørgsmålet løbende i kritisk distance til netop instrumentaliseringen af evalueringsforskning. Samtidig reflekteres spørgsmålet i direkte relation til de kvalitative forskningsmetodologier og deres klassiske fremfærd.

I den forstand er jeg stadig af den opfattelse at forskningsstrategierne kvalificeres gennem metodisk mangefold. Feltarbejdet og den deltagende observation har særlige forcer i relation til identifikation af spørgsmål som a) de forskellige læringsstrategier b)

¹⁶ Jf. de forløbsanalytiske gennemgange i Borgnakke 1996, bd. 2, del IV og V, samt Borgnakke 1999, 2003.

¹⁷ Jf. i øvrigt mit bidrag til afklaring i *Evaluerings spændingsfelter*, Borgnakke 1996.

uddannelseskulturerne og deres indflydelse på undervisning og læring c) læringskonteksten og dens indflydelse på vidensområder og læringsinteresser. Det fordrer imidlertid at man tackler de begrebslige og teoretiske problemstillinger som de nye og brede læringsbegreber afspejler. Det fodrer også at man tackler spørgsmålet om hvordan det intensive feltarbejde formår at udnytte de tidligere feltarbejder som empirisk baggrund. De afsluttende eksemplificeringer omhandler dette som udfordringer, der først kommer fra læringsdiskursens nye spændvidde, dernæst fra mit igangværende feltarbejde om nye læringsstrategier i gymnasiet¹⁸

Læringsdiskursen - den nye spændvidde

Læringsdiskursen spænder over et spektrum fra 'det lærende subjekt' til 'den lærende organisation' og over synsvinkler fra individ, til gruppe og samfund. Spændvidden og læringsbegrebets tværvidenskabelige karakter er i sig selv en udfordring for forskningen. Desuden udfordrer aktuelle uddannelsespolitiske tiltag og reformforslag pædagogikken med et massivt ønske om at sætte 'fokus på læring frem for undervisning'. Traditioner og uddannelsesinstitutioner udfordres således. Men institutionerne sættes også i et dilemma, for deres kerneydelse er nu, som tilforn: undervisning. Diskursen skygger også for det egentlige spørgsmål. Det drejer sig om forholdet mellem undervisning og læring og ikke om 'læring frem for undervisning'. For projektet er det betydning at konfrontere læringsdiskursen med de dilemmaer og spørgsmål, som diskursen skygger for. Det er omdrejningspunktet for en afklaring af læringsdiskursens teoretiske og praktiske betydningsindhold.

Projektets analyser af diskursens teoretiske betydningsindhold baseres på kortlægning af det læringsteoretiske landskab. Der gives en karakteristik af teoriernes forskellige udspring og teorihistoriske baggrunde. Dels relateret til forrige århundredes 'store udviklingspsykologer' som Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, dels relateret til samfunds- og modernitetsteoretikere som Jürgen Habermas, Anthony Giddens og Niklas Luhmann. Samtidig inddrages positioner, der aktuelt præger læringsdiskursen. Dette kan både tage form af en '-isme' karakteristik, som fx konstruktivisme/socialkonstruktivisme, og af en

¹⁸ Forskningsprojektet har arbejdstitlen *Studier i læring - en senmoderne udfordring til pædagogikken* og gennemføres som en kritisk rekonstruktion af læringsdiskursen og dens teoretiske grundlag kombineret med feltstudier, integreret i det såkaldte CLASP-projekt, jf. Borgnakke 2003.

kontrastopstilling som fx 'skolastisk læring/praksislæring' eller 'læring i traditionel klasseundervisning/projektarbejde'.

Gennem positioner og kontrastopstillinger iagttages nyfortolkningerne af den teoriehistoriske baggrund. Der refereres ikke blot til Piaget og Vygotsky, men også til John Dewey og de reformpædagogiske traditioner, samt til Wolfgang Klafkis kritiske konstruktivitet. Ligeledes indoptages de nyere positioner, som fx Hubert og Stewart Dreyfus, Jean Lave og Etienne Wenger, Argyris og Schön, og interessen forskydes fra det lærende individ til det sociale praksisfælleskab til organisationen. Analysen drejer sig om disse positioneringer, deres kernebegreber og deres teoriehistoriske forskydninger. Analysen gennemføres som en kritisk rekonstruktion af læringsteoriene med eksemplariske nedslag i ovenævnte positioner. I forlængelse af tidligere behandlinger af de metodologiske spørgsmål danner analyserne desuden baggrund for diskussion af teoriernes bæredygtighed i forhold til empiriske analyser (Borgnakke 1996, 2003). Dette får konsekvenser for hvordan projektets teori- og begrebsudvikling knyttes til feltstudiets empiriske undersøgelser af læringsstrategier.

Nye læringsstrategier i gymnasiet

Feltstudiets fokus på læring holdes intakt. Opgaven er at identificere det praktiske betydningsindhold i de nye begreber om læring og 'den lærende skole, der sætter fokus på læring fremfor undervisning'. Opgaven er også at identificere de pædagogiske udfordringer som gymnasiet står over for, og studere hvordan udviklingsprogrammer og skoleforsøg har taget de nye udfordringer op. Dels i forlængelse af Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne (fra 1999) dels i forlængelse af forberedelserne til den nye gymnasireform¹⁹. I så henseende spiller identifikation af de udviklingsfremmende faktorer en betragtelig rolle. Her skærpes projektet endvidere omkring gymnasiets fornyelse af funktionen som almindendannende og studieforberegende ungdomsuddannelse. Samtidig må projektet nærme sig de begreber om pædagogik, undervisning og fagindlæring, som traditionelt hører gymnasiet til. I gymnasiefeltet ses undervisning og læring med faglighedens optik. Derfor må studierne skærpes om denne faglighedens optik og dens praktiske betydning.

¹⁹ Undervisningsministeriet (1999) Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Uddannelsesstyrelsen temahæfteserie nr. 23/99. Forsøg og udviklingsarbejde i de gymnasiale uddannelser 2001/2002, rammer og procedurer. Hæfte nr. 6, Uddannelsesstyrelsen.

Projektet må tilsvarende skærpe undersøgelserne af forholdet mellem undervisning og læring. Gymnasiets idealtypiske og praktisk forekomne undervisnings- og læringsstrategier identificeres i forlængelse af de tidligere undersøgelser spektret fra 'den klassiske forelæsning', 'den moderne klasseundervisning' til 'det senmoderne projektarbejde'.

Dernæst skal spørgsmålet om læringsstrategier skærpes som spørgsmål om læreprocesser og elevernes strategier for læring²⁰. Feltarbejdets udforskning understøttes her af de tidligere gennemførte empiriske undersøgelser. For det første fordi kardinalpunkter i læringsforløb og karakteristiske læringsstrategier er identificeret. For det andet fordi der er opbygget et analytisk begrebsapparat til at gennemføre forløbsanalyserne med. jf. Borgnakke 1996, bd.2, del IV og V.

Feltstudiets empiriske undersøgelser foretages på flere niveauer, således at de empiriske materialesamlinger refererer direkte til udviklingsprogrammernes uddannelsespolitiske, institutionelle og skolepraktiske niveauer. I relation hertil kombineres metoderne med varierende vægtlægning af spørgeskemaer, materiale- produktindsamlinger, interview og (på det undervisningspraktiske niveau) deltagende observation. Gennemførelsen af feltstudierne er som nævnt en integreret del af EU-projektet *Creative Learning and Student's Perspectives* (CLASP) under Socrates-programmet. Projektet danner ramme om feltstudier i de deltagende 9 landes skole- og uddannelsesinstitutioner, der foretages over hele skolespektret (og over hele alderspektret fra 3 - 21 år)²¹. Det fælles perspektiv er at gennemføre kritiske og komparative studier af den undervisnings- og læringsmæssige praksis, samt udvikle eksemplariske analyser af 'good practice'. CLASP-projektets formål er opsummeret som følger:

"The objectives are:

- To identify teacher's and student's strategies for developing creative learning in educational contexts.
- To examine the effectiveness of incorporating student perspectives into the teaching and learning process.

²⁰ Termen læringsstrategier benyttes i empirisk-analytisk forstand i direkte forlængelse af mine fremstillinger i Borgnakke 1987, 1996. Mine behandlinger af læringsstrategier diskuteres dernæst i relation til Ramsden 1999, Säljö 2000, Carlgren og Marton 2002, ligesom de diskuteres i forhold til undersøgelser på gymnasieområdet, Ingerslev 2002, Dolin 2002, Wiese 2003.

²¹ CLASP - projektet har en 1 1/2 årig tidsramme, fra januar 03 - juni 04, hvor de nationale feltstudier og det intensive feltarbejde gennemføres over et halvt år, august - december 03.

- To highlight the advantages to be gained for the quality of teaching and learning by examining cross European creative pedagogic practices. ”
(CLASP-projektbeskrivelse s.1)

Gymnasiefeltet - udviklingsprofiler og skoleprofiler

Først og fremmest er det karakteristisk at studiet i gymnasiefeltet allerede i udspringet, f.eks. i ‘Udviklingsprogrammet for ungdomsuddannelserne’, må præcisere spørgsmålet om størrelsesordener og mangfoldigheder. Ikke blot et udviklingsprogram, men en hel sektor, delt mellem de almene og de erhvervsgymnasiale uddannelser, mange skoler, og dernæst meget forskellige typer af udviklingsarbejder og uddannelseskulturer, er således reelt baggrunden, også for feltarbejdets nedslag på enkelte skoler og samarbejde med øvrige projekter. I relation til den enkelte skole, udvalgte projekter gælder endvidere, at når flere niveauer (dvs. såvel et ledelses-, et lærer-, som et undervisningsniveau) skal dækkes konkret, skal flere lærergrupper (/ fungerende lærerteams), klassetrin og elevgrupper dækkes. Som tidligere understreget kan opgaver af sådanne størrelsesordener ikke løses af eneforskere. Feltstudiet og mine egne projekter er derfor, foruden tilknytningen til CLASP-projektet, også knyttet til andre danske projekter enten deciderede evalueringsprojekter eller ph.d. forskningsprojekter²². Ligeledes genoptages diskussionen om forholdet mellem forskning, udviklingsarbejde og de forskningsbaserede evalueringer, Borgnakke 1994, 2001²³. For den konkrete gennemførelse af feltstudierne er det imidlertid vigtigt at understrege, at *feltets egne diskussioner og evalueringer* danner udgangspunkt. Dels ved aktuelt at være en vigtig integreret del af Udviklingsprogrammet. Dels ved at repræsentere et vigtigt materiale om gymnasiefeltet og skolernes/lærernes eget syn på udvikling af skole, pædagogik og læring.

²² Internt er projektet koblet til DIGs ‘Almenpædagogiske forskningsgruppe’. Flere af gruppens forskere har deltaget i evalueringen af Udviklingsprogrammet, ligesom der gennemføres ph.d. afhandlinger, tematisk relateret til Udviklingsprogrammet, jf. flere af denne bogs øvrige bidrag. I de danske CLASP-projekter indgår desuden projektet *Projektarbejdsformen på hhx og htx*, ledet af Karin Svejgaard, Dansk Erhvervspædagogisk Lærerseminarium, støttet af Undervisningsministeriet. Projektet indeholder undersøgelser og casestudier af elevernes arbejds- og læringsstrategier. Koblinger til øvrige projekter ved DIG drejer sig om professionalisering og organisationsudvikling, P.H. Raae, samt om E. Kroghs projekt om portfolioevalueringen jf Krogh og Juul Jensen 2003.

²³ Borgnakke, K.: Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde - standpunkter om frugtbare forbindelser og aktive forhindringer, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4/94, s. 196 - 208.

De typer af materialer der indgår, som en del af feltets og skolernes selvbeskrivelse, spænder vidt, fra Udviklingsprogrammet og de beslægtede politiske tekster, til mere fokuserede forsøgsbeskrivelser af 'Det Virtuelle Gymnasium' f.eks., til de mange forskellige forsøgsrapporter og evalueringer, der har direkte reference til Udviklingsprogrammet. Flere rapporter, som f.eks. Wiedemann og Gleerup (2001), Beck og Gottlieb (2002), Beck m.fl. (2003) har umiddelbar relevans. Men også rapporter og undersøgelser af gymnasieundervisningen, lærere og elever, som fx Heises *Hvad sker der i klasseværelset* (1995) og *Lærertilv*, samt Nielsens *Fra Kierkegaard til Calvin Klein* (2000) har relevans. Ligeledes gælder bidrag til den aktuelle debat og analyse, givet af f.eks. Bugge og Harder i *Skolen på Frihjul* (2002) og Illeris m.fl. i *Ungdom, identitet og uddannelse* (2002). En fuldstændig liste af denne del af undersøgelsesmaterialerne er ikke ærindet her. Jeg understreger blot hvad der for feltstudiet er vigtigt, nemlig at danne et første overblik over udviklingstendenser og forsøg, samt danne overblik over måderne hvorpå de implicerede instanser og aktører selv debatterer, beskriver og evaluerer dette. Beskrivelse og analyse af 'udviklingstendenser i gymnasiefeltet' vil indgå i projektet som *en overordnet feltbeskrivelse*, og vil samtidig blive koncentreret som en del af den nationale rapportering i CLASP-projektet.

Materialer der knytter sig til de enkelte skoler (og til studier på hhv. almene og erhvervsgymnasieskoler, jf. note 18) danner dernæst udgangspunkt for en *skolebeskrivelse og en udviklingsprofil*. Udviklingsprofilen tegnes med større eller mindre vægt på de gennemgående organisatoriske, faglige og pædagogiske aspekter, eller på de særlige satsninger på f.eks. it og nye læringsstrategier, tværfaglighed og projektarbejde. Desuden relateres udviklingsprofilen til forsøgs erfaringer og traditionsrige progressive skole og uddannelsessteder, ikke blot på gymnasieområdet, også på folkeskole- og universitetsområdet. Her kobles i øvrigt direkte til mine tidligere feltarbejder og empiriske undersøgelser, der understøtter feltstudiets interesse for skoler, der integrerer lærersamarbejde, tværfaglighed og projektarbejde i et større skoleudviklingsperspektiv. Udviklingsprofilen af gymnasieskolerne gives her en genuin komparativ dimension, hvor den empiriske basis og perspektiver strækker sig 'fra folkeskole til universitet'. Den empiriske basis har dernæst betydning for *feltstudiets observationer og undersøgelser på det undervisningspraktiske niveau*. De tidligere empiriske undersøgelser dækker, som beskrevet forud, hele spektret til og med analyser af lærere og studerendes undervisnings- og læringsstrategier og læringsforløb. Mine analyser viser her hvordan læringsforløbets kardinalpunkter repræsenterer udfordringer, men også basale

vanskeligheder, der relaterer sig til de projektorganiserede læringsstrategier. For de lærende drejer det sig om karakteristiske forskydninger mellem læringsforløbets reproduktive og selvstændigt produktive aspekter. Det drejer sig endvidere om karakteristiske konflikter mellem at opbygge den fag- og emneorienterede 'basisviden' og udvikle den projektorienterede 'problembevidsthed'. For lærerne drejer det sig tilsvarende om karakteristiske forskydninger af lærerfunktioner og handlekompetencer, samt om konflikter mellem den traditionelle 'kateder-, klasseunderviser og vidensformidler' og den nye 'projektvejleder'.

Mine overordnede analyser viser dernæst hvordan netop forandringer i undervisnings- og læringsstrategierne, samt forskydninger af lærerfunktioner og kompetencer, kommer til at høre til de udviklingsorienterede skole- og uddannelsessteders nye kernespørgsmål. At forholde sig til disse forandringer er både kernen og en ny fælles udfordring i dét, der i de aktuelle feltstudier udtrykkes i termer som professionalisering, organisationsudvikling og udvikling af 'den lærende skole'. På denne baggrund er feltstudiets tilsvarende overordnede formål at afdække hvordan de nye kernespørgsmål former sig i gymnasiets organisations- og pædagogikudvikling, samt undersøge de undervisnings- og læringspraktiske konsekvenser. Professionaliseringsperspektiv knyttes således til undersøgelserne på skole-, leder-, lærer-niveau ²⁴, hvor læringsperspektivet knyttes til undervisningsniveauet og eleverne.

Forskningskonkrete konsekvenser - mellem langvarige, kortvarige og intensive feltarbejder

Som det er fremgået må perspektiver og en forskningsmæssig praksis, som stammer fra det klassiske feltarbejde, både bibeholdes og nytænkes. Samtidig kan feltarbejdet betragtes som en så tilpas genstandsfølsom metode at den hele tiden skal fornys. Der findes ikke to ens feltarbejdsforløb. De er altid uens i (forsknings-)historisk tid og rum. Men netop derfor nødsages vi også til at tage stilling til grundprincipperne og igen argumentere for hhv længere/kortere tid i felten.

Man kan hævde den deltagende observations nødvendighed, som vi gør det i CLASP-projektet, også selv om observationsperioden 'kun' er uger og feltarbejdet gennemføres

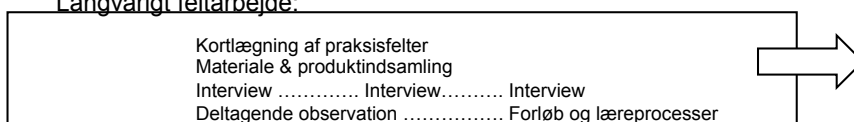
²⁴ Baggrunden for projektets professionaliseringsperspektiv udfoldes bl.a. i Borgnakke og Raae 2004, Hjort (red.) 2004, og understøttes i øvrigt af feltstudier, Senger 2003. Jf. desuden bidrag fra Raae og Senger i denne bog.

over måneder og halve år, snarere end over hele år. I mit tilfælde hævder jeg dog samtidig at det langvarige feltarbejde ligger til grund for det kortvarige. Det aktuelle feltarbejde og den fælles tematik: nye læringsstrategier, er for mig også en bevidst valgt fortsættelse af tidligere temaer.

De forskningskonkrete spørgsmål, der er involveret i diskussionen, drejer sig herefter ikke om enten det ene eller andet perspektiv, men snarere om *skift mellem tidsperspektiver, niveauer, parter og dimensioner*, som jeg afslutningsvist illustrerer det. Den første illustration er endnu et overbliksgivende kort. Det viser princippet, der handler om at det langvarige feltarbejde, den deltagende observation er metodologisk klangbund. Dernæst optræder fokuserede udgaver som en mulighed enten i form af intensiv feltarbejde og/eller det komparative feltstudium.

Mellem langvarige feltarbejder og intensive casestudier

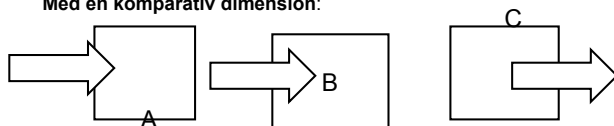
Langvarigt feltarbejde:



Intensive casestudier:

Interview	Ledelsesniveau
Interview	Lærer/lærer kollega-niveau
Observation	Undervisning/læring Lærer/elev/elevgruppe

Med en komparativ dimension:



Observation, interview, samtaler...
observation/interview...

Jeg anførte ovenfor at den forskningskonkrete diskussion drejer sig om perspektivskift, ligesom undersøgelserne konkret foretages på skiftende niveauer. Dette styrker i øvrigt feltstudiets komparative dimensioner både internt og eksternt. Skoleinternt drejer de komparative dimensioner sig ikke mindst om de tre niveauer (ledelses-, kollega-,

undervisningsniveauet). Selvom feltarbejdet foregår på en skole gennemføres undersøgelsen altså på tre forskellige niveauer. Pointen er først og fremmest at 'samme sag' kan studeres intensivt, men på flere forskellige niveauer. I det aktuelle feltarbejde er den vigtige 'sag' IT og nye læringsstrategier, hvor observationer og undersøgelser på det undervisningspraktiske niveau gennemføres i de såkaldte IT-klasser.

IT-klassernes oprettelse og praktiske udformning har betydning for skolens profil, skolens pædagogiske og faglige udvikling og iagttages således gennem materialer om 'hele skolen', materialer fra ledelsesniveauet såvel som samtaler og interview med ledelsesgruppen.

Dernæst følges 'samme sag' via IT-klassernes lærere, der som kolleger og fagfolk udvikler nye undervisningsprojekter, som f.eks. Middelalderprojektet. Det er et virtuelt projekt planlagt på tværs af landegrænser i et samarbejde med tilsvarende (gymnasie-)klasser i Norge og Island. I meget bogstavelig forstand følges 'samme sag' så på det undervisningspraktiske niveau i ugen hvor Projekt Middelalder/Svaneavisen skal produceres og fremlægges som Power Point.

På vej mod internet-etnografi?

Empirisk set er den beskrevne feltforskningsstrategi meget produktiv. De empiriske materialesamlinger er dækkende og får integritet. Og som *materialesamlinger* kan de tåle interne som eksterne komparative analyser på netop de punkter, hvor de allerede i feltet selv er egnet til det. Lad mig i den forbindelse nævne at jeg undervejs i feltstudiet aldrig var mere end 'i klik' fra et IT -udtryk om sagen. I det hele taget var forskningsgenstanden og materialesamlinger i en periode ofte en udgave fra nettet. Ligeledes kunne jeg i perioder have forfinet strategien og udviklet en internet-etnografi. Jeg har 'observeret' chat, i de private men naturligvis primært i de faglige og saglige udgaver. Jeg har siddet sammen med lærerne i computerrummet og søgt overblikket over de virtuelle gruppearbejder, ligesom jeg naturligvis har 'observeret' tilblivelsen af Power Points som enkeltstående produkter og færdige samlinger. Etnografen kan surfe på nettet og studere dets samlinger, hvad jeg har gjort dagligt, ligesom jeg fra første færd opsøgte skolen og dens udviklingsprojekter på skolens hjemmeside. Genkaldes Eisenharts appel om at tænke etnografiske metoder i (sen-)moderne kategorier kan man regne min ovenstående skitse af internet-etnografi for et tydeliggørende eksempel. Men samtidig understreges vigtigheden af den deltagende observation (og dermed af tilstedeværet og nærværet) i klassisk forstand. De klassiske

metodeatræk bliver således ikke mindre, snarere mere betydningsfulde. Det observerede praksisfelt er fyldt med IT. Det er dog ikke IT eller internettet, men mere præcist 'IT-i-brug', der er forskningsgenstanden. Der bliver ekstra brug for face to face samtaler med aktørerne bag skærmen og for observationer af de hverdagsagtige brugssituationer. Tilsvarende skærpes kravet om fokuserede studier i 'IT-i-brug' i den skole- og fagkulturelle kontekst (event. kontrasteret af den private og fritidskulturelle kontekst). På denne baggrund kan jeg passende runde af og lade den sidste illustration handle om observationsperioden, dens skiftende faser og perspektiver. Samtidig skal jeg illustrere det klassiske feltarbejdes krav og force: nærvær til situationen.

Observationer i skiftende faser, med skiftende perspektiver

Observationerne blev gennemført i skiftende faser, med skift mellem lærer- og elevperspektiv og med skift mellem hhv. 1. og 3.g, som

- a) en uge med *dag-til-dag-observation* i 1.g. Feltnotater/dagsbogsprotokoller mandag - fredag.
- b) en uge med skolebesøg, forskellige skoleaktiviteter, samt *interview med ledelsen og med lærere og elevgrupper* fra den observerede 1.g. Feltnotater/optagelser af interview.
- c) en uge med *dag-til-dag-observation* i 3.g. Feltnotater/dagsbogsprotokoller mandag - fredag.
- d) en uge med *interview med lærere og elevgrupper* fra den observerede 3.g.
- e) en uge med *selektive observationer i 1.g.* Observationerne koncentrerer om aktiviteter/typer af situationer som hhv lærerne og eleverne har peget på som karakteristiske for de nye undervisnings/læringsstrategier. Feltnotater, optagelser.
- f) en uge med *selektive observationer i 3.g.* Observationerne koncentrerer om aktiviteter/typer af situationer som hhv. lærerne og eleverne har peget på som eksempler på de nye strategier som nye rutiner (hvordan mestres de nye læringsstrategier?) Feltnotater, optagelser.
- g) en uge med *tilbagevenden til klasserne*, afsluttende observationer, samtaler og interview.

Fremgangsmåden og progressionen a) - g) er udtryk for hvordan jeg drager forskningsstrategisk nytte af erfaringer fra tidligere feltarbejder og fra udviklingsprojekter som Projekt Helhedsskolen og Projekt Kvalitetsudvikling. Men netop gennem tilknytning til skoleudviklingsprojekter præges fremgangsmåden også konkret af de nyeste projekter.

Tilsvarende er observationens nærvær også konkret nærvær til skolens udviklingsstrategier og til IT, medier og projekter i skolebrug. Derved kommer observatøren også tæt på de nærværende konflikter. f.eks. i elevernes brug af deres 'den personlige computer'. Jeg er endnu for tæt på observationerne og har ikke afgjort den analytiske begrebsbrug. Men spontane udtryk fra mine observationsprotokoller peger på at konflikten skal begrebsættes i kontraster som lyst/pligt, leg/læring, fritidsbrug/skolebrug. Det interessante er ikke i sig selv konfliktens begrebsætning, men dens praktiske konsekvens. Lærere og elever henviser til kontrasten, italesætter den. Kontrasten ligger desuden i IT-klassernes fundament, i indretningen og synes at være drivkraft for læringsforløbene. Kontrasten (og sågar dens ordvalg) kan desuden genoptræde når eleverne nærmer sig det, for dem, vigtige. Som f.eks. da en af eleverne i en samtale giver mig en længere beretning om hans brug og nytte af den bærbare, og siger:

“Det er også noget med at få lyst til at gå i skole. Jeg har mere lyst til at gå i skole når vi, som her i IT-klassen, har vores egne computere. Det er sjovere, simpelthen”.

Med dette udsagn befinder vi os ikke i småtingsafdelingen. Hvis gymnasieelever, der som resten af den senmoderne ungdom har gået i skole hele deres liv, pludselig får 'mere lyst' til at gå i skole, må man konstatere at set i et elevperspektiv så dur computer-i-skolebrug til andet og mere end tekstbehandling. Men at en elev bruger ordet 'lyst' og argumenterer ud fra lystperspektivet forrykker naturligvis ved (sam-) eksistensen af 'pligt' og pligtperspektivet. Gennemgående er pointen da også knyttet til konflikten mellem lyst/pligt, leg/læring, fritidsbrug/skolebrug og til perspektivskiftet.

Feltarbejdets klassiske krav og force: nærvær til situationen

Progressionen i observationerne kræver konkrete eksempler for at tydeliggøre feltarbejdets klassiske træk og forcer. Det bedste eksempel er 'de 7 ugers observationer og samtaler med lærer- og elevgrupper', forløbende fastholdt i feltprotokollerne. Samtidig er pointen dog at feltarbejdets force 'nærvær til situationen' over indflydelse fra første færd og viser sig fra den første observationsdag. I mit tilfælde endog på en særdeles tydeliggørende måde.

Observationsperiodens første fase, altså a), var tilrettelagt som dag-til-dag-observationer med et forskningsperspektiv der vedrørte det hverdagslige: undervisningshverdage. Men da jeg mødte op var situationen en anden. Det var hverken hverdag eller skoledag. Eleverne

strejkede nemlig og havde besat skolen - lukket døren - som det med al tydelighed fremgår af feltprotokollen:

“Jeg kommer i god tid (en feltforsker kommer ikke for sent) til skolen og undrer mig allerede ved synet af de mange ‘for tidligt ankomne’ elever. Der er sat stole op for at blokere døren og på døren står der et skilt “Adgang forbudt for lærere”.

“Er du lærer?” spørger de unge mennesker inde bag ruden. “Nej” svarer jeg “Jeg har et projekt på skolen, hvor jeg de næste par måneder skal følge undervisningen og lave interview”. “Du kan ikke komme ind, vi strejker” siger de.

Jeg: Jeg er kommet for at starte projektet op og følge undervisningen i en af 1.g-klasserne. Jeg synes ikke jeg bare kan gå igen uden at snakke med nogle elever om hvorfor I strejker. Må jeg tale med jeres talsmand.

En ny person (denne gang en pige) kommer hen til døren. Vi indleder en samtale om hvorfor de strejker, men da ingen af os kan høre hvad hinanden siger, siger de grinende: “Vi lukker dig ind, det her er for dumt”.

Og så blev jeg lukket ind, som den eneste ‘voksne’ viser det sig bortset fra pedellen og AB (rektor) der også er i bygningen. Jeg bliver briefet om dagens program: Eleverne skal

- 1) samles i kantinen oplæg fra en fra DGS, lave bannere
- 2) eskorteres af politiet og gå i samlet flok til N. Gymnasium
- 3) gå videre til Amtsgården

Som de fortæller mig “Det hele er mod forringelserne, vi strejker også for lærerne og for skolen, ikke kun for os selv”. De foreslår mig at gå hen og vente i kantinen, hænge ud og se hvad der sker.

Pludselig lyder der råb: “AB er i bygningen”, “fadæse” mumler andre, “af de store” kommenterer en anden. De sætter i løb hen mod en af de andre indgange, der skal blokeres bedre. Jeg går ind i kantinen hvor flere grupper af elever er ved at møde op. Klokkeren nærmer sig 8. Eleverne kommer ind henter en stol og sætter sig på første plateau tæt ved scenen, eller på andet plateau (anden indgang). Apropos “AB”

En spørger: “Er AB stadig i bygningen?”

En anden svarer: “Ja, men det er OK, han er med os”.

(Cit. Obs.Prot. A-skolen)

Som det fremgår var eleverne i kontant forstand gatekeepere. Man skulle have deres tilladelse, hvis man skulle ind. I udspringet formentele eleverne enhver lærerlignende voksenperson adgang til skolen. “Adgang forbudt for lærere” som der stod på indgangsdøren. Samtidig bliver lokaliteterne indendørs befolket og en række aktiviteter sættes i gang. Der er plenum og gruppearbejder, forskellige organisatoriske tiltag og aktiviteter, der skal planlægges, ledes og udføres. Der er ingen tvivl om at det er en dag uden lærere og læreres ledelse. Hele pointen er at eleverne selv organiserer og styrer slagets gang. Imens bringer de lærer/elev og deres negeringer i erindring. Og på en dag som denne, omtaler eleverne ikke blot sig selv og hinanden som ‘elever’, men som ‘folk’, ‘personer’ eller ‘mennesker’.

For som strejkelederen sagde det fra podiet da han skulle gøre status: “500 mennesker forsamlet på N. Gymnasium...”

Dagen er uden lærere, elever og tillige markeret uden undervisning. Men ikke uden læring. Om det skal kaldes ‘strejke-læring’, ‘læring-til-demokrati’ eller blot ‘non-formel learning’ kan vi lade stå hen. Men læring og ‘learning by doing’ er det tydeligvis. I feltprotokollerne fra (strejke-)dagene der følger henvises også, og ofte, til elevernes færdigheder. F.eks. henviser jeg til organisatoriske færdigheder, til sproglige eller til mediefærdigheder, ligesom der står situationsmættede udtryk om de aktive grupper af 1.g-elever som “De vokser jo foran øjnene på en”.

Feltprotokollers force, nærvær til situationen, er tankevækkende. For selv om dagens anledning er nedskæringen i amtets budgetter og gymnasieelevers strejkeaktiviteter, skærpes tanken også om de grundlæggende temaer, ovenfor læringstemaet. Feltarbejdets vekselvirkning mellem det situationelle og forskningens grundlæggende temaer er mærkbart forcen - også for udvikling af forskningsmetodologien. Såvel de empiriske iagttagelser som de teoretiske begreber konfronteres med deres egen duelighed og dækningsgrad. De intensive feltstudier koncentrerer om ‘nye læringsstrategier’ observeret gennem skolens, klassens, lærernes og elevernes perspektiver. Her opfanges den fælles sociale kontekst indefra og som ‘her-og-nu’ situationer og perspektiver. Men samtidig fungerer de mere grundlæggende forløbs- og proceskategorier om læring, som kategorier til at tænke og forstå de observerede læringssituationer med, eller som kategorier til at bevæge sig fra et skoleniveau til et næste, eller fra en læringskontekst til en næste. Desuden udfoldes potentialer i den komparative fremfærd, der kontrasterer niveauer, lærer/elevparter, skoler eller problemstillinger vedrørende den sociale og kulturelle praksis, køn, alder, etnicitet. Min pointe er at feltstudiernes temaer og spørgsmål undervejs får tyngde ved at blive inkorporeret i de basale forskningsspørgsmål. Derved udfordres det kortvarige og intensive feltarbejde, ikke mindst til at række udover sin tid.

Litteratur

Beach, D. (1999). Alienation and Fetish in Science Education, *Scandinavian Journal of Education Research*, 43.

Beck, S. og Gottlieb, B. (2002) *Eleve/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, B.1, *Gymnasiepædagogik* Nr.31 og 32, Syddansk Universitet.

- Beck, S. m.fl. (2003) Udviklingstendenser i det almene gymnasium, Hæfte nr. 36 a og b, Uddannelsesstyrelsen.
- Borgnakke, K. (1987) Om kvinders uddannelses- og læringsstrategier, Borgnakke og Bjerrum Nielsen(red), Uddannelse og kvinders livsløb, Nordisk Pædagogik nr.1/87.
- Borgnakke, Kruchov, Reisby (red), (1988) Pædagogisk feltforskning, Nordisk Pædagogik 4/88.
- Borgnakke, K. (1992) Filstedvejens skole, *Læringsmiljø og helhed - udviklingsarbejder om "Helhedsskolen"*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1994) Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde - standpunkter om frugtbare forbindelser og aktive forhindringer, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4/94.
- Borgnakke, K. (1994) På sporet af 4.g - mellem 50ernes og 90ernes udtryk for skoleliv, ungdomsliv, hverdagsliv, *Horisont og pejling*, Kem og Madsen (red), Slagmark.
- Borgnakke, K. (1991) Pædagogisk feltforskning - Fra vision- over ideerne- til praksis, På vej mod en helhedsskole, Projekt Helhedsskolen, Delrapport 1, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1996) Gender, Educational Theory and Educational Research, *Theoretical Issues in Adult Education*, Salling Olesen og Rasmussen (Eds.) Roskilde University Press.
- Borgnakke, K. (1996) Evalueringsens spændingsfelter, begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol, Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (1996) *Pædagogisk feltforskning* (bd. 1) *Procesanalytisk metodologi* (bd. 2), Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2000) Som variationer over et tema: Learning by doing, Projektarbejdets fortid og fremtid, S.V.Knudsen (red.) Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (2000) Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-)bredde...og etnometnologiske inspirationer, Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 4. årg, nr.5.
- Borgnakke, K. (2001) Om forholdet mellem forskning og praktisk udviklingsarbejde, Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Borgnakke, K. (2002) *Almenpædagogiske problemstillinger - i senmoderne relief*, Gymnasiepædagogik nr. 27, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2002) Skærpelse af kritisk teori og analytisk sans for praksis, Nordisk Pædagogik, nr.4/02.

- Borgnakke, K (2003) Koblinger - mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis, *Pædagogik - grundbog til et fag*, J. Bjerg (red.) 3. rev. udg. Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K. og P. H. Raas (2004) Professionaliseringsgevinsten - lærerprofessionalisering gennem forsøg og udviklingsarbejde, *De Professionelle*, K. Hjort (red.) Roskilde Universitetsforlag.
- Bourdieu, P. *Af praktiske grunde*, Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen*. Stockholm, Samhällsvetenskapligt Bibliotek.
- Brewer, J.D. (2000) *Ethnography*, Buckingham, Open University Press.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Dolin, J. (2002) *Fysikfaget i forandring*, ph.d.afhandling Roskilde Universitetscenter.
- Callewaert, S. (2003) *Fra Bourdieus og Foucaults verden*, Akademisk.
- Carlgrén, I. og F. Marton (2002) *Fremtidens lærere*, Gyldendal.
- Eisenhart, M. (2001) Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With, *Educational Researcher*, Vol. 30. no 8.p.16 - 27.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs.Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (1974) The Origins of The Term 'Ethnomethodology', *Ethnomethodology*, Turner (ed.) Penguin Education.
- Gleerup, J. og F. Wiedemann (2001) *De ungdomsgymnasiale læringskulturer - udfordringer under krydspres*, Gymnasiepædagogik nr. 18, DIG, Syddansk Universitet.
- Hammersley, M. og P. Atkinson (1983) *Ethnography*.
- Hargreaves, D.H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, A. (2000) *Nye lærere, nye tider*. Forlaget Klim.
- Hasse, C. (2000) *Kraftfeltet - kulturelle læreprocesser i det fysiske rum*, ph.d.-afhandling Institut for Antropologi. Københavns Universitet
- Hebdige, D. (1979) *Subculture - the meaning of style*, Methuen & Co. Ltd.
- Hjort, K. (red.) (2004) *De Professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelse*, Roskilde Universitetsforlag.
- Ingerslev, G. (2002) *Forestillinger om dansk - en fænomenografisk analyse*, ph.d afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, S. (1997) *InterView*, Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, E. og M. Juul Jensen (2003) *Portfolioevaluering*, DIG, Syddansk Universitet.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Madsen, U.A. (1994) *Hverdagsliv og læring i efterskolen*, ph.d. afhandling, Danmarks Lærerhøjskole.
- Malinowski, Bronislaw (1922) *Argonauts of the Western Pacific*, New York, E.P. Dutton.
- Mørck, Y. (1998) *Bindestregsdanskere*, Forlaget Sociologi.
- Projekt Helhedsskolen (1991) *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Delrapport 1, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Helhedsskolen (1991) *Helhedsskolen, Læring, faglighed, lærersamarbejde*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Helhedsskolen (1992) *Læringsmiljø og helhed - udviklingsarbejder om "Helhedsskolen"*, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) Seminarrapport nr. 2, Tema: Intern evaluering - som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning, Uddannelsesrådernes Formandskab/Styringsgruppen, Danmarks Lærerhøjskole.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) *Udvikling af undervisningens kvalitet - En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde*, Uddannelsesrådernes Formandskollegium, Undervisningsministeriet.
- Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Bilagsrapport: Fra forelæsning til projektarbejde - Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer, Uddannelsesrådernes Formandskollegium, DLH.
- Ramsden, P. (1999) *Strategier for bedre undervisning*, Gyldendal.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*, Prisma.
- Senger, Ulla (2003) *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*, ph.d.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Spindler, G. D., red. (1987) *Education and cultural process, anthropological approaches*, Waveland Press.
- Wiese, L. B. (2003) *Skrivning og studium, en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spendingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*, ph.d. afhandling, Syddansk Universitet.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labor*, Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1986) *Deltagerobservation som metode, Ungdom en stil et liv*, Bay og Drotner (red.) Tiderne Skifter.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge, Polity Press.

Woods, P. (1996) *Researching the Art of Teaching*, London: Routledge.

Kapitel 2

Klasserumsforskning - en moderne klassiker i pædagogisk forskning

Noter om klasserumsforskningstraditioner og forarbejder til oversigt

Den følgende gennemgang af klasserumsforskningstraditionen fortjener overskriften 'noter'. Noterne er blevet til som sådanne primært i forbindelse med min undervisning på Pædagogik-studiet på Københavns universitet, på kandidatmodulerne om Pædagogik som videnskab, Læring og interaktion og Evaluering som vidensproduktion. I forbindelse med undervisningen har jeg savnet en tekst om klasserumsforskning, der giver en samlende introduktion, et overblik og yder traditionen retfærdighed. Der er gjort god brug af de eksisterende oversigter som *Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever*, Lindblad og Sahlstrøm 2003, med sideblikke til de norske fremstillingerne i fx *Det flerstemmige klasserum*, Dysthe 1997, og *Klasserumsforskning på norsk*, Klette 1998. Men som oftest har jeg måtte supplere fx med noter om de danske traditioner og sammenfatninger, som fx *Pædagogisk sprogforskning*, Perregaard 2004. Jeg har tillige måtte notere mig et afgrænsningsproblem som handler om overlap mellem klasserumsforskning og didaktisk forskning²⁵.

Ved noternes genbrug har jeg lovet: ved først komne lejlighed må en artikel eller et bogkapitel udformes. Men desværre ej heller ved tilrettelæggelsen af nærværende publikation har tiden været til at gennemarbejde bidraget. Jeg håber dog at kapitlet trods notepræg gør nytte, bl.a. fordi jeg får lejlighed til at sammenfatte stikord til

- klasseforskning som tradition
- et af de danske pionerprojekter Projekt Skolesprog
- eksemplificeringer af den svenske klasseforskningstradition koblet til mikro-etnografi
- rekonstruktion af klasserumsforskningens genstandsfelt

²⁵ Afgrænsningsproblemet er uløst, men markeres af at selv om fx Ålviks grundbog *Om undervisning*, 1980, medtages fordi den er relevant for klasserumsforskningens udspring, så vil de eftergående tiårs forskning i didaktik og undervisning næppe meningsfuldt kunne samles som empirisk klasserumsforskning.

Klasserumsforskningens grundlæggende bestræbelse

Betragtes klasserumsforskningen fra 1960'erne og frem som en tradition skal den primært betragtes som et stykke uddannelses- eller rettere *undervisningssociologi*, hvor forskeren er optaget af at studere undervisningens mikro-univers samt af at kortlægge undervisningens 'indre arbejde'.

Som jeg gerne understreger, er klasserumsforskningens force, som empirisk forskning, at der foretages studier i den faktisk afholdte undervisning. Der ligger en tungtvejende diskussion om forholdet mellem 'det intenderede og det faktiske' gemt her. De grundlæggende metodologiske aspekter udreder jeg fx i doktordisputatsen, *Procesanalytisk metodologi* (Borgnakke 1996). De empirisk-analytisk konsekvenser udreder jeg tilsvarende i disputatsen med referencer til de langvarige feltarbejder, men dernæst kobles analyserne til observationer og casestudier såvel i folkeskolen, gymnasiet som på universitetet, Borgnakke 2005, 2007²⁶. Her skal jeg nøjes med at fastholde den bestræbelse, der ligger til grund, nemlig at observation i klasseværelset begrundes som empiriske studier i den faktisk afholdte undervisning.

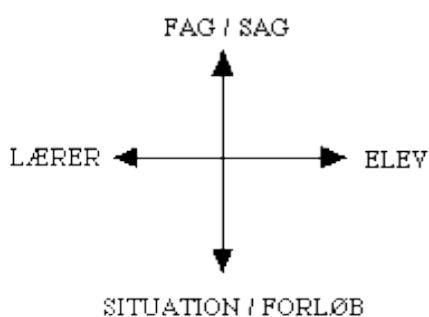
For klasserumsforskningen er den konkrete kontekst på alle måder 'et klasseværelse' og den interaktion og kommunikation, der foregår, foregår mellem de to parter: lærer og elever. Denne kontekstbundne og partsfunktionerede kommunikation, som jeg kalder lærer- elev kommunikationen (Borgnakke 1996) stipuleres af den klassiske internationale forskningslitteratur, som jeg siden henviser til. Men et af de tidligere danske bidrag skal nævnes, fordi bidraget har alle de empirisk analytiske ingredienser i sig fra første færd, nemlig Peter Harms Larsens *Snak i klassen – om klasseundervisningen som samtalsituation* (Larsen 1977)²⁷. Harms Larsen præsenterer i denne artikel både klasseværelsesinteraktionens og undervisningens enkle grundmønster, over de to talepositioner "Lærer" og "Elev", samt forbindelserne til den såkaldte dobbeltbindingsstruktur²⁸.

²⁶ Se bd. 2 Procesanalytisk metodologi, Del 2, samt Borgnakke 2005, Del 2, Borgnakke 2007, del 1.

²⁷ Se i øvrigt tidsskriftet bidraget stammer fra: Meddelelser fra Dansk lærerforening nr. 3/77, sammen med bidragene fra kredsen omkring Projekt Skolesprog, Gregersen og Skall, 1976

²⁸ En nøje gennemgang af begreber, grundmønstre og strukturer gives i Borgnakke 1996bd2:328 ff og kap.22-24.

Når der foretages empiriske studier i klasseværelsesinteraktion, på stedet og mens det foregår så at sige, foretages der også studier i et konkrete samspil mellem undervisningens parter og aktører. Desuden er der en indholdsmæssig dimension, der refererer til faget og det undervisningen drejer sig om. I så henseende refererer det konkrete samspil til undervisningens kompleks og til dét jeg benævner som undervisningens grundkomponenter: Lærer - Elev, Fag/sag (i) Situation/forløb (Borgnakke 1996, bd.1, s. 89). Illustrativt fastholder jeg det således, som en firefelttsmodel:



Ved at betragte klasserummet og klasserumsinteraktionen over de fire grundkomponenter kan der foretages fokuseringer og forskydninger fx i relation til: Den organiserede indlæring (måden hvorpå undervisningen er tilrettelagt og de institutionelle rammer herfor), Faget (det, der undervises i) samt i relation til De implicerede parter (undervisningsforløbets lærere og elev, m/k)

Pointen med disse grundmodeller er at undervisningen både kan betragtes som et samlet kompleks og som levende interaktive komponenter. Først på denne baggrund kan man iagttage klasseværelsesinteraktionen og undervisningen som 'det institutionelle arrangement', samt rejse spørgsmål om hvordan den professionelle kommunikation håndterer de konkrete situationer, parter, grundkomponenter og samspillet mellem dem. Samtidig skærpes spørgsmålet om forholdet mellem undervisningsstrategier og læringsstrategier og mellem forskellige undervisnings- og arbejdsformer med karakteristisk af hhv. Lærer-styrede aktiviteter, lærer-elev-aktiviteter og elev-styrede aktiviteter, med blikket

for øget medbestemmelse, elevernes selvstændighed og egen processtyring

Når undervisningens grundkomponenter iagttages i et samspil fortættes forskningsspørgsmålet fx til den interaktive linje, eller relationslinjen. Men samtidig kan man fokusere på de enkelte komponenter, dvs. fiksere fag-spørgsmålet eller elev-spørgsmålet.

Forskningens synsvinkel kan herefter præciseres. Den igangværende undervisning og indlæringsaktiviteterne ansues enten gennem læreren 'ned på' eleverne, eller gennem eleverne 'op mod' læreren, eller gennem fx pige- eller drenge-eleverne. For præcisering af synsvinklen indebærer dette at vi ikke er i tvivl om den praktiske undervisningssammenhæng. Kontekstbindingerne er tydelige. Det står klart, hvor i skole- og uddannelsesverdenen de forskningsmæssige aktiviteter foretages, hvilket niveau, hvilken fagkreds, hvilket alderstrin etc. Der kan i så fald stilles spørgsmål til en række bekendte medspillende faktorer, hvis indvirkning vi både forudsætter og spørger til. Idet dette gøres, bliver det repeteret, hvad der var klasserumsforskningens genstandsfelt: fx den traditionelle klasseundervisning (eller katederundervisning), klassesamtalen, den kommunikative og interaktive færdien mellem 'lærer - elev' (m/k og pige/dreng). Eller vi mindes om hvordan de karakteristiske fokuspunkter har afspejlet genstandsfeltet og koncentreret sig om undervisningen som en række lærerstyrerede samtaleforløb, om afdækning af "Den skjulte læreplan" eller afdækning af de kønsprægede interaktions- og kommunikationsmønstre.

Karakteristiske fokuspunkter

Klasserumsforskningens fokuspunkter og karakteristiske empiriske fund kan dernæst iagttages nærmest som en bevægelse fra 1970'erne, der starter med opdagelsen af at der var flere, forskellige elever i klasseværelset, samt med opdagelse af elevens sociale baggrund. Det er tænkeligt at det lyder patetisk at understrege dette som 'en opdagelse' men ikke desto mindre er det vigtigt. I lyset af den pædagogiske litteratur, som stort set frem til 1970'erne både er blind for elevernes sociale baggrund og køn, er det endog meget vigtigt at understrege at klasserumsforskningen som empirisk forskning peger både på social baggrund og køn.

Fastholdes det karakteristiske i det korte signalement drejer det sig altså om at klasserumsforskningen i...

1960'erne opdager 'det institutionelle arrangement' og klasseværelsesinteraktionen
1970'ere opdager eleverne i flertal og elevernes sociale baggrund
1980'erne opdager kønnets betydning for skolesocialisation og skoleliv
1990'erne opdager den organisatoriske kontekst og 'hele systemet' fra børnehaveklasse til universitet
2000'erne lader køn, social baggrund passere revy og supplere med etnicitet
2010'erne ... lad os se konturerne
 (yderligere gennemgange se fx Borgnakke 2010, 2011b)

Med de nævnte fokuspunkter in mente kan de empiriske studier som før nævnt om synsvinklerne yderligere præciseres. Det afgørende er at klasserumssituationen som 'igangværende undervisning' anskues snart gennem læreren, snart gennem eleverne, eller snart gennem pigerne, snart gennem drengene. For indplaceringen af spørgsmål om forholdet mellem undervisning og læring indebærer dette at den praktiske undervisningssammenhæng potentielt deles i to optikker, nemlig a) undervisningsaktivitet og undervisningsforløb og b) læringsaktivitet og læringsforløb. Der kan i så fald stilles konkrete spørgsmål til læring og til de medspillende faktorer i den igangværende klassesamtale og kommunikative og interaktive færden mellem kvindelige og mandlige lærere, pige- og drenge-elever. Her mindes vi gennem de fokuserede forskningsprojekter desuden om hvordan den kritiske og analytiske fremfærd har afspejlet genstandsfeltet og koncentreret sig om afdækning af "skjulte læreplaner" eller af de kønsprægede interaktions- og kommunikationsmønstre som selektive mønstre. Dvs. foruden de nævnte fokuspunkter optræder for forskningen spørgsmål om selektion (og inklusion) som en del af skolens indre arbejde.

Pionerstudier i skolens indre arbejde

I forhold til de karakteristiske fokuspunkter kan der om udspringet i 1970'erne og 80'erne fx henvises til studierne i 'Skolens indre arbejde' (Callewaert og Nilsson 1974), i 'Den skjulte læreplan' (Borg og Bauer 1976, Broady 1981), ligesom der kan henvises til projekter som Projekt Skolesprog 1979, Projekt Skoleliv-Pigeliv (Jensen m.fl. 1984), til studier i "De stille piger" (Kristiansen 1980) og "De skrappe drenge" (Kryger 1988), samt til studier foretaget med fokus på pigesocialisation - skolesocialisation, blandt småpigerne (Bjerrum Nielsen og Larsen 1985) og blandt piger i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet (Hjort

1984) eller blandt voksne kvinder i overgange til universitetsuddannelse (Borgnakke 1987). I de nævnte studier opdages pigerne og kvinderne (drengene og mændene) som elever og der sættes nyt lys på de kønsspecifikke aspekter ved de ellers så kendte adfærds- og samværsformer. Men sideløbende med pionerstudiernes nye opdagelser, sker der også en karakteristisk genopdagelse, fx af klasselæreren og af klasserummet eller klasseværelset. Man genopdager betydningen af klasserumsforskningens grundlæggende bestræbelser. I gymnasieforskningen tydeliggøres genopdagelsen fx af Inger Heises projekt og bog med det grundlæggende spørgsmål integreret i titlen: *Hvad sker der i klasseværelset?* (1995). Spørgsmålet ”Hvad sker der i klasseværelset?” er i sig selv interessant fordi det er klasserumsforskningens fælles grundspørgsmål. I øvrigt var spørgsmålet også inkorporeret i titlen på en af de første udgivelser om klasserumsforskningen, nemlig *Hvad der sker i klasseværelset* forfattet af Raymond S. Adams og Bruce J. Biddle (1973). Jeg har antydnet at der senere vil blive rettet op på dette kapitels notekarakter. Det gælder også i omtalen af Adams og Biddles bog, for netop fordi de rejser grundspørgsmålet er det vigtigt at dvæle ved deres præsentation og argumentation. Lad mig her nøjes med et enkelt uddrag for at give indtryk af hvordan grundlaget etableres og omgærdes af en appel om at udforske undervisningsvirkeligheden - den ’rigtige’ virkelighed som det fremgår:

“Dette er en bog om rigtige lærere, som underviser rigtige børn i rigtige klasseværelser. Dens fremgangsmåde, som er baseret på ægte TV-optagelser, er empirisk. Dens formål, som er baseret på overbevisning, er at udvikle videnskaben om undervisning. Dens håb, baseret på frustration, er, at der kan findes midler til en rationel formidling mellem de undervisningsmæssige forskrifter og den undervisningsmæssige virkelighed.”

(Adams og Biddle, 1973:5)

Man kan undre sig over at der i begyndelsen af 1970’erne er behov for en sådan appellerende fremfærd. Rigtige lærere, børn i rigtige klasseværelser og sågar ’ægte TV-optagelser’. Man kan undre sig, men i den pædagogiske forskningslitteratur var viden om hvad der sker i klasseværelset sparsom. Klasseværelset var black box.

Adams og Biddle havde selv flere kommentarer til situationen, ligesom de påtaler det bemærkelsesværdige i at vi affinder os med forvirring om sagen og mangel på data. Eller med deres egne ord:

”På andre områder ville man naturligvis bringe orden i en sådan forvirring ved hjælp af data. NASA ville ikke drømme om at sende en astronaut til månen med en uprøvet

udrustning, ligesom General Motors ikke ville sende en ny bil på markedet uden en grundig efterprøvning. Disse indlysende beviser på forskningens nytteværdi har gjort os alle til pragmatikere undtagen i undervisningen. Inden for dette område hersker der stadig stor uvished hvad angår konsekvenserne af de sædvanemæssige eller forventede aktiviteter. “

(Adams og Biddle 1973:5)

Adams og Biddles egne forskningsstrategier vidner om en spæd start, men også om at forskningen ved at gå ind i klasseværelset rammer en virkelighedens kompleksitetsgrad, der langt overstiger forskningens dækningsmuligheder. Men det forrykker ikke ved at spørgsmålet de rejste som et “Hvad sker der i klasseværelset?” fortsat er karakteristisk som ‘stedse relevant’. Det forrykker ej heller ved at dette spørgsmål synes at blive stillet med jævne mellemrum, netop fordi ‘uvisheden’ og ‘klasseværelset som black box’ klæber til sagen.

Men spørgsmålet stilles også provokatorisk til en omkringliggende forskning, der synes at interessere sig for mange forhold i pædagogikkens verden, men ikke dvæler længe nok ved et af de store og egentlige grundspørgsmål. Sidst jeg selv blev mindet om det var i udredningen af forskningsbehov på det universitetspædagogiske område. Som en del af udredningen inddrog jeg centre for pædagogik og læring på amerikanske, nordiske og danske universiteter. I den forbindelse citerer jeg en medarbejder på Center for Teaching and Learning, CTL på Stanford University for efterlysningen og statementet: ‘Vi mangler viden om hvad der sker i klasseværelset’. Samtalen klinger også af med en fælles konstatering af: “at der er et behov for at forske i det akademiske klasseværelse” (Borgnakke 2011:56).

Savnet af forskning i, nu det akademiske, klasseværelse fik jeg kun yderligere bekræftet da jeg i efteråret 2012 besøgte de pædagogiske centre og forskningsmiljøer på University of Michigan. Men her havde spørgsmålet også fået en avanceret drejning, således at spørgsmålet er ‘Hvad sker der i det digitale klasseværelse?’ (Borgnakke 2012c).

Jeg vender tilbage til dette ved kapitlets afslutning. Her skal jeg blot fastholde at uanset referencer til den nationale eller internationale forskning er der altså grund til at fundere, både over grundspørgsmålet og den iagttagelse vi kan gøre os, nemlig at spørgsmålet “Hvad sker der i klasseværelset?” stilles som et genganger-spørgsmål. Men, overraskende for os der har fulgt med i forskningsfeltet over flere årtier, spørgsmålet stilles også som ‘nyt’

i de forskellige perioder og sektorer, svarende til at det i 1960'erne blev stillet til folkeskolens klasseundervisning, i 1990'erne til gymnasiet og i 2000'erne til universiteternes 'det akademiske klasseværelse' og i 2010'erne til 'det digitale klasseværelse'.

Når vi nærmer os svar på det vigtige grundspørgsmål er der selvsagt flere og svarene foreligger ofte som hele rapporter, bøger og afhandlinger. Det ligger uden for dette kapitels rammer at gå i detaljer med afhandlinger, så lad mig nøjes med at nævne, at foruden Inger Heises bog fra 1995 om gymnasiets klasseundervisning udkom en række rapporter og ph.d.-afhandlinger fra Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk universitet. De færreste har 'klasserumsforskning' i titel eller som pointeret forehavende, men relativt mange fremtræder som empiriske analyser af 'klasseværelsets indre arbejde'. Samtidig synliggøres nye koblinger mellem forskning i klasseværelset og lærings- og evalueringsspørgsmålet (Krogh 2008, Spanget Christensen 2008). Torben Spanget Christensen udvikler fx i sit ph.d. projekt et evalueringseksperiment kaldet 'den fagligt evaluerende lærer-elev-samtale'. Baggrunden er en Baktin og Vygotsky tradition og dialog-begreber, der inspireret af Dysthe (1997) og Nystrand m.fl. (1997), fører analysen ind i klasseværelset. Med dialog-begreber som overbegreb og dernæst begreber om autentiske spørgsmål, optag, værdsætning og opbygning af faglige platforme gennemføres analyserne så vi fornemmer lærer-elev dialogen og gymnasiets klasseværelse som samtalerum (Spanget Christensen 2005 , 2008).

Går vi skridtet videre til undersøgelser foretaget i universitetsuddannelserne er der kun få studier der fører os ind i 'det akademiske klasseværelse' .Jeg bringer studierne i erindring i *Læringsdiskurser og praktikker* (Borgnakke 2005) *Evalueringens spændingsfelter* (Borgnakke 2008) og i forskningsoversigterne i *Et universitet er et sted, der forsker i alt undtagen i sig selv og sin egen virksomhed* , Borgnakke 2011b²⁹.

Men vender vi tilbage til det store område, nemlig folkeskoleområdet, så kan vi trods alt finde repræsentanter for besvarelse af grundspørgsmålet, samt inddragelse af forskningstemaer der går på tværs af skolesystemet, se fx Klette 1998, Dysthe 1997, Perregaard 2004.

²⁹ Som en påmindelse til senere oversigter skal også nævnes studier, der belyser klasseundervisningen på professionsuddannelser, fx sygeplejerskeuddannelse, som rapporten 2006.

Med reference til klassikerne og til den gennemgang af klasserumsforskningen som gives af Sahlstrøm og Lindblad (2003) bliver pionerværkerne med de sigende titler som *The Language of the Classroom* (Bellack et al. 1966) og *Life in Classrooms* (Jackson 1968) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning* (Cazden 1988)³⁰ centrale.

Klasserumsforskning og læringsspørgsmålet

Hvis klasserumsforskningens empiriske kendetænk har været afdækning af hvad der sker i klasseværelset, har det ikke tilsvarende været en systematisk afdækning af hvad eleverne, dvs. børn, unge eller voksne så faktisk lærte i henseende til undervisningens fag-, videns- eller læreområder. Klasserumsforskningen afdækkede, oftest, kritikværdige og samspilsramte betingelser for læring, men ikke læringsforløbet. Stilles derfor konkrete læringsspørgsmål til klasserumsforskningens angrebsvinkel og interessefelt, stilles et nyt spørgsmål. Eller også forlænges de spørgsmål klasserumsforskningen rejste i (skole-)socialisationsmæssig forstand, således at de præciseres som et af det moderne børne-, ungdoms- og voksenlivs store sociale og kulturelle lærespørgsmål: Hvad kan man lære af livet i vore skole- og uddannelsesinstitutioner, af deres uddannelseskulturer, deres undervisningstraditioner og vidensbygninger?

Hvis vi dernæst ser på (ind)læringen gennem skolens logik og undervisningens optik vil manganen et indlæringspørgsmål imidlertid være en repetition af undervisningens. De flyder over i hinanden - og det er hele meningen. Logikken brydes egentlig først ved at få ganske langt medløb, men samtidig blive konfronteret med spørgsmål om fakta: Hvad lærte børn og unge så faktisk af 'at modtage traditionel klasseundervisning' og af 'at gå i skole' i alle de mange år, eller hvad lærte en gruppe studerende i de alternative projektorganiserede uddannelser, som Roskilde og Aalborg Universitetscentre repræsenterede, faktisk af gennem et helt år at arbejde projektorganiseret, problemorienteret, deltagerstyret, tværfagligt etc. ,hvad har de faktisk lært fagligt, socialt, personligt?

At spørge til det faktuelle fremprovokerer endvidere det empiriske læringsspørgsmål som spørgsmål om gøremål: Hvad gør lærere og elever, når de går i skole? Hvilke erfaringer har de gjort sig med bestemte typer af aktiviteter og relationer? Hvilke færdigheder mestrer

³⁰ Samtidig peger jeg gerne på at de i dette afsnit nævnte indeholder den mere fuldgældige liste over referencer til den internationale forskningslitteratur, se især Lindblad og Sahlstrøm, 2003, samt Perregaard 2004 for pointering af de sociolingvistiske traditioner.

de? Hvilke erkendelsesskred? Hvilke socialpsykologiske forviklinger har de været involveret i, i børnegruppen, i pige- eller i drengegruppen - eller i projektgruppen.

En sådan spørgsmålsrække er ganske kompliceret og svarer til et læringskompleks som de, der er tæt på den daglige undervisning og dens parter selv må forholde sig til. Men det svarer også til hvad den pædagogiske forskning der forholdt sig til skolens og uddannelsesinstitutionernes hverdagsliv og læring måtte forholde sig til. Her kunne en erfaringsorienteret tilgang, oprindeligt inspireret af Oskar Negt og Thomas Ziehe³¹, siges at være på sin plads. Ligeledes synes et vidtfavnende psykologisk kulturelt blik på uddannelseskulturer, som det fx beskrives af Jerome Bruner (1998), at være påkrævet hvis miljøets lærings- og udviklingspotentialer skal beskrives og forstås. Og endelig synes et kultursociologisk blik for ungdomskultur nødvendigt, fx inspireret af de oprindelige studier i regi af den engelske såkaldte Birminghamskole. Pointen i disse referencer synes at være at rekonstruktion af forholdet mellem klasserumsforskningen og læringsforskningen indebærer at forskningen bliver interdisciplinær og aktivt inddrager positioner og traditioner fra den omkringliggende børne- og ungdomskulturforskning fx (se yderligere gennemgang af standpunktet Borgnakke 2012b).

Tilsvarende interdisciplinære problemstillinger kan iagttages i de tilfælde hvor forskningen var koblet til forsøg og udviklingsarbejde, der tilstræbte alternative måder at indrette hele skole- og uddannelsesvirksomheden på.

I aktions- og evalueringsforskningen blev der fokuseret på kritikken af traditionalitet, innovation i det praktiske felt og evaluering af pædagogisk udviklingsarbejde. I den korte karakteristik drejede det sig således primært om "forsøget", dets intentioner og praktiske iværksættelser. Men vi kan dog rette læringsspørgsmålet ind i sammenhængen og spørge til om de nye måder at gennemføre uddannelsen på viste nye former for læring og gav nye læringsresultater. Dog, som det gjaldt for klasserumsforskningens angrebsvinkel synes det at gælde for aktions- og evalueringsforskningens. Når vi nærmer os spørgsmålet om hvad 'elev' og deltagerne har lært, har det været genstand for mange overvejelser, men lader sig ikke af den grund fremhæve som decideret undersøgelsesobjekt.

For en mere samlet konklusion betyder det, at når fokus sættes på forholdet mellem 'undervisning' og organiseret 'kundskabs-indlæring' befinder vi os empirisk på det centrale sted. Når vi derimod sætter fokus på 'elev' og 'læring', forstået som fokus på de lærendes

³¹ Jf. Fremstillinger om skolen som erfaringsproces i temanummer af tidsskriftet Kontext 1978.

processer, så befinder vi os på grænsen af klasserumsforskningens empiriske ydeevne. Vi befinder os ingenlunde på grænsen af interessefeltet. I løbet af 1970'erne og 80'erne satte forskningen jo netop 'elev' og de lærende stedse mere centralt. Læringsperspektivet blev også i løbet af 1990'erne udvidet og altfavnende. 'Den reflekterende lærer', 'den lærende skole' og 'det lærende samfund' blev sat på dagsordenen. Inspirationsgrundlaget er flersidigt, men afspejles bl.a. med genopdagelser af et inspirationsgrundlag repræsenteret ved Argyris, C. & Schön, D.A. (1974, 78,83) eller med videreførelse af de temaer som blev rejst af E.L. Dales fremstillinger af pædagogisk professionalitet (1989/98) eller fx til T. Tillers 'den tænkende skole' (1986).

Ligeledes satte den nye fremsynede orientering mod udvikling af institutions- og organisationskulturerne praktisk udvikling af læringsmiljøer mere centralt. I 1980'erne og 1990'erne er der flere eksempler på praktiske satsninger og evalueringsforskningsprojekter, der repræsenterer disse udviklingsperspektiver. På skoleområdet fx projekter under Folkeskolens UdviklingsRåd (FUR), som fx Projekt Helhedsskolen 1989-91. Tilsvarende fastholdes i forlængelse af Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, fra 1999, af Gleerup og Wiedemann (2001) som De ungdomsgymnasiale læringskulturer.

Men hvis klasserumsforskningen mødte grænser ved den efterhånden vidtløftige læringsdiskurs, kan man omvendt sige at mens læringsdiskursen steg til vejrs forsøgte klasserumsforskningen at holde sig nøgternt ved jorden. Lad mig derfor igen vende tilbage til hvad klasserumsforskningen faktisk satte i fokus men også kritiserede som de herskende mønstre for dominans, inklusion, selektion og som kampen om ordet i klasserummet. Og som det vil fremgå drejer den kritiske forskningsstrategi sig også om at være nøgtern og nøjeregnende. Man går i detaljer.

De kritiske pointer knyttes til køn og siden etnicitet

I klasserumsforskningen studerer man talemønstre og fordeling af taletid, bl.a. fordi det repræsenterer spørgsmålet om hvem der kommer til orde i klasserummet. Et enkelt af de tidlige eksempler fra den kritiske og kønsbevidste klasserumsforskning kan danne udgangspunkt.

“Samtale i 3.klasse.

I samtalen deltager 7 piger og 5 drenge, og det er ca. halvdelen af pige- og drengegruppen, som er på henholdsvis 13 og 9 elever. (...) Læreren henvender sig nogenlunde lige meget til piger og drenge (piger: 19 gange, drenge 21 gange). Men da færre drenge deltager betyder det at interaktionen for den enkelte dreng med læreren er længere end for den enkelte pige. I gennemsnit får hver pige under 1 kommentar til sin fortælling, mens drengene får 2. Der er forskel på hvor ofte eleverne tager ordet uopfordret. Pigerne gør det 7 gange i løbet af samtalen, drengen 23. Drengene råber også meget mere (her, her, her!) for at få ordet. “ (Bjerrum Nielsen og Larsen, 1981 s. 4-5)

Som uddraget demonstrerer er detaljeringsiveren og optagetheden af de små signifikante detaljer karakteristisk. Det er på mange måder klasserumsforskningens styrke også i henseende til de skiftende fokuspunkter som pionerprojektet Projekt Skolesprog (1979) og de efterfølgende studier dannede udgangspunkt for. Men skærpes interessen for detaljerne skærpes interessen også for de større linjer i livet i klasseværelserne og i de kønsspecifikke socialisationsmønstre, som det fremgår af de allerede nævnte studier af Bjerrum Nielsen & Larsen (1985) i *Piger og drenge i klasseoffentligheden*, Projekt Skoleliv-pigeliv, Jensen m.fl. (1984), Projekt *De skrappe drenge*, Kryger (1988) samt af de oversigter, som en af de gennemgående forskere, Kirsten Reisby, giver i tidsskriftet *Nordisk Pedagogik* (Reisby 1991).

I tilbageblikket kan man sige at ikke mindst kvinde- og kønsforskerne blev nøjeregnede med hensyn til hvem, der kom til orde i de offentlige sammenhænge, hvem ikke, hvem der hørte til de højtråbende og hvem der hørte til de stille, jf. typologien 'de stille piger' som Kristiansen, M. (1980) pegede på.

Jeg følger ved flere lejligheder op på disse projekter og fortsætter ikke blot fokuseringen på køn, men også fokuseringen på etnicitet (Borgnakke 1987, 2005, 2007). Og i lighed med andre forskningsprojekter ser vi pludselig at samtlige af de karakteristika den tidligere klasserumsforskning knyttede til social baggrund og pige/kvindekøn, nu kan knyttes til etnicitet. De selektive mønstre giver genoptræden i den kritiske analyse, men nu er det snarere *det multikulturelle klasserum*, der er udgangspunktet.

Når fokus drejer sig om etnicitet som fx i Dorte Staunæs' analyser *Køn etnicitet og skoleliv*, Samfundslitteratur 2004³², eller bliver et integreret aspekt som i mine analyser (Borgnakke

³² se også omtale af ph.d.-afhandlingen her

<http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=22605>

2007 med fokus på gymnasiet) er den nye klangbund således 'det multikulturelle klasseværelse'. Samtidig skal studierne karakteriseres som feltforskning med en bredere forskningsinteresse end afdækning af hvad der sker i klasserummet.

Inspirationen fra en bredere tilgang er kommet for at blive og er vel også en udfordring enten den nu specificeres i de etnografiske vendinger eller de sociologiske vendinger som casestudium.

Men for den dagsaktuelle refleksion betyder det også at vi må rekonstruere overblikket på ny når de forskningsmetodologiske diskussioner skal skærpes om de didaktiske og pædagogiske problemstillinger, der hører uddannelses- og undervisningsverdenen til. Behovet for en skærpelse ses på de fælles forskerkonferencer, der som European Conference for Educational Research, ECER og Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere, NFPF har tradition for at rumme både klasserumsforskning og etnografisk skole- og uddannelsesforskning³³. Men behovet ses også i de nationale projekter og på uddannelsesforskningsinstitutterne, hvor fx gymnasieforskningen i en årrække bliver repræsentanter for en forskning, der både skal rumme det politiske niveau (reformen) det såkaldte helskoleniveau og det undervisningspraktiske niveau. Eksempler på sådanne projekter giver jeg i rapporter og på projektportaler³⁴. Men ellers er pointen, snarere end at nævne de enkelte projekter, at der kan refereres til konferencer, forskernetværk samt hele skriftserier, der med gymnasieforskning som eksempel tæller ca. 80 titler udgivet på Syddansk Universitet.

Når man iagttager forskningsprojekternes udvikling fra studier i livet i klasselokalet til bredere studier i skolelivet er jeg ikke i tvivl om nødvendigheden af den bredere etnografiske tilgang. Og da nærværende bog i øvrigt handler om netop den brede tilgang, bekræfter de aktuelle behov også dette. Men samtidig bør standpunktet nuanceres. For meget tyder på at det skærpede blik for køn, etnicitet og hele den sociokulturelle kontekst øger kompleksitetsgraden og gør at den interessante forskning flytter sig sammen med genstandsfeltet, tilbage til kultur- og sprogforskningen og tilbage til, med etnicitet som omdrejningspunkt, forskning i dansk som andetsprog. Det betyder både at klasserumsforskningen opsluges i andre forskningsmiljøer, fx de fagdidaktiske, og at klasserumsforskningen forgrener sig under andre titler og i andet regi, fx i regi af

³³ En samlet henvisning til konferencernes hjemmesider er på sin plads, fordi sessioner og netværk og hermed samlingen af abstracts, papers og referencer til tidsskrifterne er betydningsfuld

³⁴ jf Borgnakke 2004, 2007, 2012a, samt portalerne

<http://pur.mef.ku.dk/evaluering/projektarkiv/kreativitet/>

forskningscentre³⁵. Forskerne følger også i flere tilfælde genstanden, dvs. følger eleverne og blikretningen ud af klasserummet.

Jeg er som understreget et par gange enig i at blikretningen må føre forskningen bredere ud, og ud af klasseværelset. Men omkostningen synes at være tab af interesse for at udforske klasserummet. Så selv om der næppe er tvivl om at forskningsinteresserne skærpes og beriges af de brede angrebsvinkler vil jeg alligevel tillade mig at pege på at vi i den pædagogiske forskning har et behov for at vende tilbage. Jeg vil også fastholde at vi i så fald skal tilbage til udgangspunktet, dvs. vende tilbage til Adams og Biddles grundspørgsmål. Eller, som jeg vil gøre det i næste afsnit, gå tilbage til Projekt Skolesprog for med stikord at fastholde blikket for (skole-) sprog, interaktion og kommunikation i klasseværelset.

Tilbage til pionér-projekterne

Med et dansk eksempel: Projekt Skolesprog

Forskergruppen bag Projekt skolesprog bestod af forskere fra det sprogpsykologiske miljø, Københavns Universitet, og pædagogiske forskere fra Danmarks Lærerhøjskole (siden Danmarks Pædagogiske Universitet).

Forskningsformålene blev fastholdt med referencer til faser i projektet, nemlig at:

- Udforske og analysere sprogbrugen i klasserne {projektets fase 1}
- Gripe ændrende ind i tilsvarende undervisning på i et planlægningsniveau (udviklingsarbejde, projektets fase 2).

Det karakteristiske ved disse to faser fortjener at blive uddybet ved en senere lejlighed, her nøjes jeg med den korte kommentar. Fase 1 er empirisk i sin angrebsvinkel og i øvrigt forbundet med kritisk efterprøvning og refleksion af Basil Bernsteins dengang omdiskuterede kodeteorier med nøglebegreberne benævnt som hhv. restringeret og elaboreret kode (Bernstein 1975). Fase 2 er praktisk pædagogisk i sin orientering og relaterer sig til den kritiske konstruktivitet og den form for aktionsforskning, som Wolfgang Klafki repræsenterede (Klafki 1977)³⁶.

³⁵ Jf. fx de fagdidaktiske forskningsmiljøer på Syddansk Universitet og Institut for Naturvidenskabernes Didaktik på Københavns Universitet men også centrene som fx KUs Center for dansk som andet- og fremmedsprog og Danmarks Grundforskningscenter for Sociolingvistiske Studier, DGCSS.

³⁶ Fase 2 reflekteres flere steder af Projekt Skolesprogs deltagere undervejs og siden, se fx Reisby 1986. Perspektiverende gennemgang af Klafkis aktionsforskningsstrategi gives i Borgnakke 1996 bd 2 kap.3.

Arbejdet med de to faser resulterede i en længere række forskningsrapporter og artikler³⁷. Derudover repræsenterer bøgerne *Skoledage 1 og 2*, udgivet i 1979 i et samarbejde mellem forlagene GMT og Unge Pædagoger projektet og den samlede afrapportering over de to faser.

Projektets titel Projekt Skolesprog og den afsluttende rapporterings titel Skoledage skal i sammenhængen erindres for slagkraft, men også for præcision. Med præcision signaleres forskningsinteressen som interessen for sprog-i-skole-brug og samtidig signaleres interessen for den hverdagslige og institutionelle kontekst: den danske folkeskole.

Den klare relation til sprogforskningen er uden tvivl en styrke ved projektet fordi kategorien 'skolesprog' træder i karakter. Mit senere illustrative nedslag i svensk klasserumsforskning viser hvordan 'interaktion' bliver fastholdt som en grundkategori og gennemgående mærkes af min behandling af klasserumsforskning at jeg bringer læring ind som grundkategori, samtidig med at jeg understreger at læringsspørgsmålet er på kanten af hvad klasserumsforskningen kan klare.

Pointen er at med de skiftende fokuspunkter på sprog, interaktion og læring så nærmer vi os, vil jeg mene, den inderste kerne af de involverede *pædagogiske* forskningsinteresser³⁸. Som jeg vil fastholde i afslutningen af dette kapitel er disse forskningsinteresser grunden til at det er umagen værd at puste liv i en klasserumsforskning. Men selv om det er samspillet der har interesse må vi notere os at de forskningsmæssige styrke undervejs også har været at fokusere på en af grundkategorierne og i Projekt Skolesprogs tilfælde var det altså kategorien: skolesprog og relationen til sprogforskningen.

I en af de første publikationer noterer Frans Gregersen indledningsvist om forskningsstrategien i Projekt Skolesprog følgende:

"Den sprogforskning, der er brug for i PROJEKT SKOLESPROG, må se elever og lærere som produkter af en specifik socialisationsproces – både den, de deltager på forskellig måde i på skolen, og den, som skolen forudsætter og interagerer med. Dette betyder, at man må forlade begrebet om et invariant sprogsystem og i stedet tale om erfaringsuniverser af forskellig art og med forskellige sproglige konsekvenser.

³⁷ Listen er lang, derfor en samlet henvisning til Gregersen og Skall 1976 og Projekt Skolesprog 1979, hvor de fuldgældige litteraturlister gives. Derudover peges på centrale udgivelser som antologien *Klassesprog*, Gregersen et al 1974, temanumre i Dansk lærerforening, tidsskriftartikler bl.a. om metode i *Nordisk Pædagogik*.

³⁸ Se også Perregaard 2003 og 2004 for vigtige oversigter og fastholdelse af forskningstraditionen som pædagogisk sprogforskning.

Denne lille pindemad er kun en appetitvækker - ingen skal sige om os, at vi gik med lukkede øjne ind i junglen. Om vi nogensinde kommer ud igen, ja det vil tiden vise.” (Gregersen 1976:23)

Forskningsstrategien får flere konsekvenser og man mærker at forsøgene på at genrejse spørgsmålet 'Hvad sker der i klasseværelset' også kompliceres som et 'hvordan mon der ser ud inde i junglen'. Toneleje og jungle-metaforer er interessante fordi der er en matematisk-logisk medspillende faktor i det lingvistiske forskningsfelt, som de involverede har første hånds kendskab til. Der er desuden en nøgtern fremfærd i klasserumsforskningen og som allerede illustreret: en klasserumsforsker tæller replikker og også de kritiske forskere blive nøjeregnende. Så lad mig fastholde dette 'det nøgterne præg' også om jungle-metaforen. Vi kan roligt tage den bogstaveligt. At trænge ind i Projekt Skolesprogs og skolesprogets univers er som at bevæge sig i junglen, uvejsomt terræn. Man skal skære sig igennem og man mister overblikket når mikro-universets beboere myldrer frem. Den forskningsmæssige pointe er den høje kompleksitetsgrad. Samtidig giver sprogforskningen anledning til to forskningsstrategiske afsæt som i bogen Skoledage fastholdes i nedenstående vendinger.

Det første afsæt drejer sig om myter om "sproget" og de socialt betingede sprogforskelle, knyttet til Basil Bernsteins undersøgelser af den restringerede og den elaborerede kode, der igen knyttes til henholdsvis 'arbejderklassesprog' og 'middelklassesprog'.

I forhold til denne problemstilling fremlægger Projekt Skolesprog forlods deres kritikpunkter som udsagnene: Sproget er ikke en egenskab ved den enkelte elev, der ligger fast som følge af social klasse. Sproget er ej heller blot at fastholde formelt som abstrakte former. Det interessante er snarere sprogbrugen, dens kontekst, samt hvad der tales om, hvad der fokuseres på eller udelades.

Med præciseringer der kommer senere i forskningsfeltet kan man sige at her har vi forløberen for interessen for skolesproget som skolens diskurs og den institutionaliserede samtale som en diskursiv praksis.

Projekt Skolesprogs andet afsæt drejer sig om kritik af den herskende skole og undervisning og om forsøg på at udvikle alternativer.

Begge de nu refererede afsæt er for Projekt Skolesprog relateret til utopien:

"Vi vil analysere eksempler(...) for at pege på nogle barrierer der forhindrer gennemførelsen af vores utopi:

Undervisningen tilrettelægges og forløber sådan at der opstår situationer hvor alle elever får øget kritisk, sociologisk indsigt i deres situation og objektive interesser på lang sigt, således at de i kraft af denne indsigt bliver bedre til at handle efter interessen."

(Projekt Skolesprog 1979:15)

Inden Projekt Skolesprog relaterer sig til utopier har de dog forskningsmæssigt ambitionen om at tage afsæt i skolehverdagene, sådan som de former sig for lærere og elever i en almindelig skoleklasse. Forskergruppen vil gå ind i klasseværelset og tage del i folkeskolens hverdag. Tydeliggjort med forskergruppens egne ord:

"Folkeskolen er hverdag for over $\frac{3}{4}$ million børn og voksne her i landet og den er en del af mange familiers liv. Alligevel er den et helt lukket land for alle der ikke underviser eller går i den. Når klasseværelsets dør er lukket efter at eleverne og læreren er gået derind, bliver det der sker bag den en privat sag mellem dem – i hvert fald så længe det foregår uden at forstyrre de andre klasser, og det vil sige langt det meste af tiden. Vi er fulgt med ind i klassen."

Projekt Skolesprog 1979:11

De etnografiske interesser for at gå med ind bag den lukkede dør og studere hverdage præger projektet. Men jeg har antydnet at Projekt Skolesprog (også) skriver sig ind i en nøgtern tradition, hvor de empiriske nedslag beskrives i tilsvarende nøgterne vendinger. Lad mig derfor fortsætte illustrationen af Projekt Skolesprogs forskningsstrategi ved at gengive de empiriske nedslag og data, bevidst kortfattet som nedenfor.

De empiriske nedslag og data består af

58 optagelser på Y-skolen

64 optagelser på X-skolen

Udskrivning af 39 lektioner

De udsnit af skolehverdagen og de klassetrin, der dækkes er:

3., 6.klasse - 6 klasser i alt samt 13 lærere (8k/5m) i

fagene dansk, regning, geografi, historie og biologi (orientering)

Datamateriale: 122 lektioner samt observationsskemaer fra to projektmedlemmer der hver har observeret 2 drenge/2 piger.

Man kan altid diskutere om det samlede datamateriale skal betragtes som meget omfangsrigt eller blot omfangsrigt. Jeg vælger den nøgterne karakteristik 'omfangsrigt' og noterer at sammenlignet med fx Steinar Kvaales omtale af de kvalitative metoders '1000 siders problem', eller udfordring, møder Projekt Skolesprog afgjort udfordringen. På den anden side er datamaterialet ikke omfangsrigt fx sammenlignet med etnografiske feltstudier og kan håndteres som 'udskrivning af lektioner'. Som en del af håndteringen spiller de særlige forskningstemaer og problemstillinger sammen med en (velbegrundet i sammenhængen) fokusering på danskfaget. Det betyder at danskfaget betragtes som det centrale fag i analysen. Tilsvarende betragtes dansklæreren som den centrale lærer, der i øvrigt ofte er klasselærer. Heraf følger en (fortsat velbegrundet vil jeg mene) skæring mellem det gennemgående skolesprogstema og temaer om skolesocialisation og læring. Eller som projektet selv formuleret det:

"Med andre ord: I dansktimerne lærer man foruden en række færdigheder, selve det at gå i skole." (Projekt Skolesprog 1979:38).

Replikken er rammende, også i dag, fordi den er præcis i blikretningen og i skæringen mellem læring og skolesocialisation³⁹. Men kommenteret i tilbageblikket var replikken, i empirisk forstand, dog ikke helt præcis. Det passer ikke helt at man især i dansktimerne lærer 'selve det at gå i skole'. Det lærer man vel også i matematik-, biologi- og geografi-timerne. Det er derimod sandsynligt, og i så fald en grundlæggende pointe, at man i dansktimerne i højere grad end i andre timer *sætter ord på* hvad 'selve det at gå i skole' handler om. Klasselæren, alias dansklæreren, sætter således ord hvad skolen forventer af eleverne, og hvad læreren og undervisningen forventer i timerne. Og har 6.klasse 'klassens time' kan også eleverne sætte ord på forventninger og brud på forventninger.

³⁹ Nødvendigheden af fokus på klasselæreren og dansklæreren bekræftes i øvrigt i den pædagogiske forskning. Men den relevante forskningslitteratur deles i så fald i to referencelinjer 1) de almenpædagogiske forskningsprojekter (fokus på lærerroller) 2) de fagdidaktiske, og altså danskfaglige, forskningsprojekter. I begge tilfælde kan et klasserumsforskningsperspektiv siges at være integreret.

Med antydninger af de særlige italesættelser er vi på vej ind i de empirisk analytiske pointeringer som Projekt Skolesprogs analyser nok lægger op til, men endnu ikke har placeret grundkategorialt som et spørgsmål mellem italesættelser (sprogliggørelser) skolesocialisation og læring. Empirisk har Projekt Skolesprog desuden udvidet forskningsinteressen og datamateriale bl.a. til også at omhandle en *Følgeundersøgelse vedrørende social baggrund* hvor der gennemføres en spørgeskemaundersøgelse vedrørende forældrenes skolegang, erhvervsuddannelse samt nuværende beskæftigelse, samt en *kvantitativ analyse af 39 lektioner* (3 dansk, 8 orienteringsfag, 9 lærere), hvor spørgsmål som tidsanvendelse og lærerdominans analyseres. Da dette er klassiske temaer for klasserumsforskningen skal jeg knytte et par yderligere kommentarer hertil.

Projekt Skolesprog fremlægger i præsentationen af den kvantitative analyse en hypotese, nemlig denne:

"undersøgelsen er i hele Del 2 styret af en hypotese der går ud på at samværet - interaktionen- i klasseværelset i almindelighed domineres af læreren såvel kvalitativt som kvantitativt" (ibid 1979:49)

Hypotesen er i dialog med den i klasserumsforskningen berømte regel, nemlig Flanders 2/3 regel: *'der tales i 1/3 af lektionen og læreren taler 2/3 af tiden der tales i'*. I forlængelse heraf foretages en hovedinddeling i organisationsformer og eftergående kan Projekt Skolesprog udtrykke deres resultater om lærerdominans således at læreren:

"(...) snakker i halvdelen (50,5%) af klasseundervisningen. Lærerdominansen er større, når det drejer sig om bunden samtale(59,7 %) end om fri samtale (52,7%). Lærerdominansen i samtalsituationerne er samlet 58 % og den er altså større i samtalsituationerne end i undervisningens i øvrigt". (ibid 1979: 55)

Vi er flere forskere (herunder undertegnede) der har dvælet ved disse procentsatser og givet dem kommentarer med på vejen. Jeg antyder de vigtigste nedenfor.

- 1) Flanders 2/3-regel bekræftes som tendens. Om end Projekt Skolesprogs 'Lærerdominans' ligger 'nede' i 50%-skalaen og ikke 'oppe' på 60% skalaen, er talepositionen "lærer" dog den position, aktør og enkelt person der uden sammenligning får mest taletid. Resultatet er ikke overraskende

- 2) ...overraskelsen ligger et andet sted, nemlig ved 'samtale' situationer. Når læreren ikke 'bare' klasseunderviser, men går ind i en 'sam-tale' med eleverne så øges lærerdominansen!

Den overraskelse, der er indlejret i resultaterne, bliver gen-fundet i analyser af dét jeg til lejligheden vil kalde det nye klasseværelses 'det demokratiserede og decentraliserede samtalerum'. Den empiriske pointe synes at være at mens læreren udvikler det decentraliserede samtalerum, er læreren *den* centrale og dominante taler (Jacobsen 1981, Borgnakke 1996) og så dominant at lærerens andele af taletiden øges, målt med den konventionelle undervisning. Dette hænger igen sammen med den karakteristiske dobbeltbindingsstruktur, som fremanalyseres i sammenstødet mellem de demokratiserede, men stadig hierarkiserede og strukturelt ulige talepositioner (Harms Larsen 1977, Borgnakke 1996).

Der er imidlertid også en anden side af overraskelsen og den drejer sig snarere om hvorfor bliver forskerne overrasket over resultaterne (hvad havde vi forestillet os?). Lad mig udfolde spørgsmålet. Projekt Skolesprog bekræfter på alle måder hypotesen om lærerdominans. Imidlertid kan vi periodisk demontere hypotesen. Enten gennem det drilske 'hvad havde forskerne ellers forestillet sig' eller via et par snusfornuftige spørgsmål som fx:

Hvem er ansat til at undervise?, hvem er uddannet til at undervise?, hvem har ansvaret for at planlægge og gennemføre undervisningen? hvem, skal i funktion som 'underviser?...

Når vi svarer på spørgsmålene om "hvem?" og skynder os at svare: Læreren – hvem kan man så forvente dominerer i funktionel forstand i undervisningssituationer? Svaret er læreren. Men hvis svaret er indlysende må det også i forskerkredse kunne efterfølges af et spørgsmål: behøver vi fortsat forskning og hypoteser til at be- eller afkræfte 'det-ikke-overraskende' resultat?

Det er et godt spørgsmål og jeg synes at det pædagogiske forskningsfelt har godt af at blive konfronteret med denne type spørgsmål, dels for at kunne skærpe de empiriske resultaters bæredygtighed, dels for at kunne videreføre og forny forskningstraditionen. Med det konkrete eksempel betyder det jo fx at når Flanders 2/3-regel bekræftes, men nuanceres og modificeres, så har den tidlige klasserumsforskning gjort en opdagelse.

Sådanne klasserumsforsknings-opdagelser er det nærmeste vi kommer naturlove, eller rettere 'institutionelle lovmæssigheder'. Og er de empiriske afdækninger af sådanne lovmæssigheder konsistente, betyder det at de ikke kan fjernes, hverken fra forskningslitteraturens empiriske rapporter eller fra den institutionaliserede undervisningsvirkelighed. Er 'lærerdominans' kritikværdig betyder det altså at grundlaget og det institutionelle arrangement er kritikværdigt. Det er naturligvis min formulering, men den er næsten lig Projekt Skolesprogs, så kritik af det institutionelle arrangement er en del af klasserumsforskningstraditionen. På denne baggrund toner de begrundelser frem, som relaterer sig til at videreføre og forny klasserumsforskningens traditioner.

Forskningsprojekter har siden pionerårene gået videre og også videre end blot at bekræfte-ikke bekræfte lærerdominans og fordelingen af taletid. Det interessante i sammenhængen er imidlertid at behovet for klasserumsforskning og spørgsmålet 'hvem dominerer i klasserummet?' skærpes ved at blive gen-fremSAT fx i sammenhænge hvor man ønsker mere viden om køn, social baggrund, etnicitet. Hvem dominerer og fylder i klasserummet er i høj grad nærværende bl.a. som spørgsmål til den aktuelle skole om rummelighed, inklusion/eksklusion eller som spørgsmål til institutioner og det institutionaliserede samtalerum som samtale mellem læreren og eleven, lægen og patienten, socialrådgiveren og bistandsklienten. Jeg vender tilbage til aktualiseringen af disse spørgsmål og skal her blot fastholde at skærpelse af spørgsmålet om dominans og samtalerum er afhængig af at vi rekonstruere det empiriske grundlag, fx fra Flanders og Bellack eller Adams og Biddle, samt insisterer på at rejse grundlagsspørgsmål. Disse kan så som spørgsmålet 'Hvad sker der i klasseværelset?' udsættes for en perspektivforskydning, fx inspireret af de beslægtede fagdidaktiske spørgsmål eller af læringsspørgsmålet. I så fald kan meningsfyldte rekonstruerede grundlagsspørgsmål lyde som et tilsyneladende drilsk eller intrigant 'af hensyn til hvem?'...

- Af hensyn til hvem skal der klasseundervises?
- hvem er kommet for at blive undervist?
- hvem skulle gerne være motiveret for at deltage og modtage undervisning?

Jeg vil ikke anbefale spørgsmålene som forskningsspørgsmål, men jeg synes de er tankevækkende, nærmest prævidenskabelige øvelser. Svaret fremprovokerer nemlig et virksomt paradoks.

Svaret på ovenstående spørgsmål er naturligvis 'De lærende'. Det er af hensyn til læring og af hensyn til de lærende at der skal undervises. Det paradoksale er at hvis "lærer" er den person, der er lokalets mest aktive, mest talende, mest dominerende og hvis "aktivitet" og 'learning by doing' er grundlaget for læring (altså de lærende lærer via aktive handlinger) så tages der 'doing og learning' fra de lærende hver gang lærer 'gør', frem for de lærende. Hver gang en lærer taler, er der fx 20 elever, der ikke taler, men lytter i stedet.

Paradokset kan (næsten) sættes formelagtigt op, eller få karakter af et regnestykke, hvis vi for anskuelse skyld regner en undervisningstime for 60 minutter:

Lærerhandling x-antal, 50 % = 30 minutter (ifølge Projekt Skolesprog)

Elevhandling x-antal, 50 % = 30 minutter

Ved 20 elever giver det 1,5 minut til hver elev. Og sagt på anden vis: hvis alle elever udnytter 'deres 1-2' minut, så vil hver elev være i tieposition og/eller lytte-position i 58 minutter ud af hver hele time. Pludselig hedder det korrekte spørgsmål: hvad lærer man af at lytte, og lytte så længe, i undervisningen.

De prævidenskabelige øvelser med forskningsspørgsmål der på en og samme gang er skæve og præcise er vigtige. I hvert fald repræsenterer de for mig en nødvendig tilbagevenden til klasserumsforskningens pionérår og grundlagsspørgsmål.

Lad mig på denne baggrund forfølge traditionerne en stund endnu men gå over sundet til Sverige og minde om traditionsrige koblinger mellem klasserumsforskning og mikro-etnografi som vore svenske kolleger kaldte forskningsstrategien.

Med svenske eksempler: klasserumsforskning som mikro-etnografi

Indledningsvist skal understreges at når jeg i de følgende afsnit går videre i omtalen af pionerprojekterne via de svenske klasserumsforskningstraditioner, så vil betegnelsen mikro-etnografi spille fint sammen med de etnografiske studier og angrebsvinkler i øvrigt. Men

man er nødt til at fastholde pointen at de mikro-etnografiske studier foretages ved at gå ind i klasseværelset og observere 'hvad der sker i klasseværelset' indefra.

Vore svenske kolleger har i øvrigt en rig klasserumsforskningstradition som i 1990'erne i Göteborg til dels bliver en del af de fænomenografiske studier og i forskningsmiljøet på Uppsala Universitet bliver en del af de mikro-etnografiske studier. Det etnografiske miljø var igen i løbet af 1990'erne en del af det nordiske netværk, i daglig tale kaldet EtnoPed, koblet til Nordisk Forening for Pædagogiske Forskere. Deltagere var forskere fra de nordiske lande, flere af de i denne publikation nævnte. I Sverige blev aktiviteterne initieret og koordineret af Sverker Lindblad og Fritjof Sahlström. Og da Sahlström undervejs gjorde klasserumsforskning som mikro-etnografi til et særligt kendetegn er det illustrative nedslag koncentreret om de projekter Sahlström deltog i, samtidig med at den større kollektive sammenhæng mærkes.

For den svenske profilering af klasserumsforskningen er det vigtigt at understrege at det gennemgående forskningsområde koncentrerer sig om analyser af *interaktion* i de pædagogiske sammenhænge. Fra den pointerede interesse i skolesprog bevæger vi os via svensk klasserumsforskning altså til at understrege interaktion som grundkategori.

Forskningsinteresserne drejer sig om hvordan interaktion skaber eller konstituerer læring og identitet i klasserumssammenhæng. Udgangspunktet er samtidig blevet understreget i termer som socialkonstruktionisme og -konstruktivisme. Detaljerede analyser af video og lydindspilninger danner den empiriske baggrund.

Hvis Fritjof Sahlstrøms arbejder skal repræsentere traditionerne så markeres de vigtigste resultater i ph.d. afhandlingen fra 1999 *Up the hill backwards: on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Sahlström viser i afhandlingen hvordan klasserumsinteraktionen kan være direkte kontraproduktiv i relation til skolens overgribende mål om ligeværdighed og lige muligheder. Siden arbejder Sahlström med 'Förskola och skola', med Studier i hverdagsliv og skolekultur: Klasserumspraktik i komparativ belysning (KULT), samt med Learning, Interactive Technologies and the Development (LINT)

Med de nævnte projekter som ramme repræsenterer ph.d.-afhandlingen

en central del af den svenske klasserumsforskningstradition og dens teoretiske og empiriske angrebsvinkler. Forskningsformålet er at studere forholdet mellem deltagelse i klasserummets interaktion og skabelse af lighed i klasserummet. Analysen bliver både relateret til spørgsmålet om hvordan klasserumsinteraktion er organiseret og til spørgsmålet om måder hvorpå dette kan fastholdes og analyseres. Baseret på socialkonstruktionistiske angrebsvinkler udvikles en interaktionsanalysestrategi, der både favner interaktionen og deltagelse heri som konstituerende faktorer. Disputatsen præsenterer måderne hvorpå audio- og videooptagelser inddrages i analysen især i form af analyser af de sekvensielle relationer mellem interaktioner og samtidige hændelser, men også i form af facilitering af kontekst følsomme analyser af forskellige elevhandlinger og gøremål i klasserummet.

Interaktionsanalyserne viser hvordan klasserumsinteraktion kan betragtes som en interrelationel konstitueret deltagelsesøkonomi. Deltagelse baseres på det som benævnes 'tur-tagning' og som udspringer af tidligere konversationsanalytiske arbejder. Den primære tur-allokering var håndsoprækning og selv-selektion. Det vises hvordan disse to handletyper er substantielt forskellige i deres betydning for interaktionen. Analysen demonstrerer desuden hvordan klasserumsinteraktionen er organiseret således at den *ikke* sikrer lige muligheder for deltagelse. I stedet betragtes tur-allokeringen som rettet mod at konstituere forskelle og selektion. I forlængelse heraf demonstrerer Sahlstrøm hvordan organiseringen af interaktionen i klasserummet modvirker snarere end fremmer de lighedskonstituerende aspekter i curriculum. Med hensyn til konstituering af forskelle i elevernes skolekarrierer, viser analyserne hvordan den svenske skole i visse henseender har bevæget sig 'up the hill backwards'. Man nærmer sig den tilstræbte lighed gennem midler, som gør målet virtuelt og i praksis umuliggør at man når målet.

Anskues svensk klasserumsforskning via de positioner og projekter, som her Sahlstrøm præsenterer, falder forskningen i flere temaer: *klasserumsforskning mellem interaktion og læring* og *Forskole/skole: mellem socialisation og læring*. Relateret hertil dækkes tillige et forskningsstrategisk tema.

Det interessante i nærværende publikations sammenhæng er at klasserumsforskningen som mikro-etnografi fremstår som den empirisk-analytiske drivkraft. Empirisk set er der næppe tvivl om at den form for etnografi er et vigtigt bidrag til fornyelse både af klasserumsforskningen og af uddannelsesforskningen. Den etnografiske approach

fremlægges med overbevisning som omdrejningspunkt og empirisk svar på det som i sammenhængen kaldes de socialkonstruktionistiske spørgsmål. Men på punkter er de forskningssvar som gives også sårbare og udtryk for en svag forbindelse til den øvrige nordiske og ellers beslægtede forskningslitteratur. Dette gælder fx i henseende til den empiriske forskningslitteratur der koncentrerer sig om interaktionsanalyser, læreprocesanalyser og/eller fokuserede på elevbaggrund og køn.

I oversigtsartiklen om klasserumsforskning (Lindblad og Sahlstrøm 2003) nævnes disse positioner ganske vist kortfattet sammen med den skandinaviske kønsbevidste klasserumsforskning (se s. 263). Mit kritikpunkt går dog på at selvom denne klasserumsforskning ligger tæt på de forskningsinteresser, som de svenske doktorafhandlinger og artikler signalerer, så vidner de svenske fremstillinger ikke om dybtgående kendskab eller interesse for den skandinaviske forskningslitteratur. I forhold hertil er svensk klasserumsforskning i sin orientering snarere engelsk/amerikansk. Dette er positivt og horisontudvidende på flere punkter. Men hvis anledningen er at styrke den empiriske pædagogiske forskning samt, gennem de særlige mikro-etnografiske bidrag, skærpe studierne i interaktion og læring, så svækkes den empiriske analyses udsagnskraft ved at mangle udsynet til de beslægtede nordiske empiriske bidrag.

Mikro-etnografisk forskning risikerer desuden at de analytiske pointer bliver snart for små (og specifikke) snart for store (og generelle) samt at der drages for store veksler på små sekvenser og sceniske detaljer fra videooptagelserne. Empirisk set forekommer det uhensigtsmæssigt at fokuseringer på enkelte billed- og lydsekvenser skal skygge for resten, og for overblikket, af den empiri, der ifølge de metodologiske beskrivelser må være ganske stor. Dernæst kommer en risiko af lidt anden beskaffenhed, nemlig at mikro-etnografien løber den risiko ikke at forholde sig til oplevet og levet tid, men alene til analytikerens tid. Disse kritikpunkter skal imidlertid ikke skygge for at periodisk optagethed af mikro-etnografiens muligheder og optagethed af de små detaljer forekommer nødvendigt, samt at den svenske klasserumsforskning peger videre såvel mod analyser på meso-niveauer, som koblinger til makroniveauet.

Derfor er det måske i sig selv en fortjeneste at de svenske projekter har givet klasserumsforskningen en plads i de etnografiske, uddannelses- og kultursociologiske studier ved at titulere det mikro-etnografi.

Perspektivering

Med en fremstilling af resultaterne fra de gennemgående projekter om klasserumsinteraktion skærpes interessen for skoleetnografier i hele spektret fra de første til de sene klassetrin. Empiriske forskning der veksler mellem studier i undervisning og læring blandt 'de små elever' og blandt 'de store' giver desuden de analytiske hovedpointer et særligt potentiale og blik for skolificeringen og dens konsekvenser, enten det nu koncentrerer om skolestarten eller overgange fra folkeskole til gymnasiet eller overgange til det videregående uddannelsessystemet. De svenske forskeres studier demonstrerer tillige vigtigheden af at udvikle klasserumsforskningen som en af uddannelsesforskningens 'moderne klassikere' ved at give forskningsstrategien på en og samme gang en socialkonstruktionistisk og en (mikro-) etnografisk approach.

På denne baggrund kan de mikro-etnografiske bidrag frugtbart sættes i relief, dels af studier som har en bredere etnografisk angrebsvinkel (Borgnakke 2004), dels af studier som forsætter fokuseringen på køn, social baggrund, identitet, etnicitet. Der følger selvsagt udfordringer og problemer med, måske især i forhold til afklaring af forholdet mellem undervisning, interaktion og læring.

I mine studier er jeg fx blevet stedse mere optaget af forholdet mellem undervisnings- og læringsstrategier. Men jeg er også blevet optaget af dilemmaer, fx mellem formel og uformel læring og mellem de livsfærdigheder, som i dag både benævnes i termer som literacy, numeracy og democracy og i nye termer som digital literacy eller technacy (Borgnakke 2007, 2012a). Samtidig markeres en af udfordringerne som handler om at nyfortolke de kategorier og analysestrategier der knytter sig til de klassiske grundspørgsmål og begrebsliggørelse af lærer-elev interaktion og kommunikation. Og når klasserumsforskningen i den forbindelse kan spille en rolle er det primært fordi klasserumsforskningstraditionen kan noget, som ingen andre kan (eller gør), nemlig sætte fokus på *undervisningen som levende liv og ramme* om den interaktive og kommunikative færden mellem lærere og elever. Klasserumsforskningen studerer samspillet, i situationen og i forløbet – og udfordres stedse af netop samspillet.

Denne udfordring og dens undervisningskonkrete kontekst har forskningen behov for at blive mindet om.

En udfordring for de mikro-etnografiske tilgange er som tilforn den bredere etnografiske tilgang. Som belyst i denne bogs indledende artikel matcher denne bredde forskningsspørgsmålene bedst, især når de koblet til læringsforskningen har det brede spektrum fra det lærende individ til den lærende organisation i sig. Men også det sociologiske casestudium og forskningsbaseret evaluering af organisationsudviklingen blandes i disse år i forbindelse med de nationale projekter, hvor der trækkes linjer tilbage til 1990'ernes og 2000'ernes udviklingsprogrammer på skole-, gymnasie- og universitetsområdet (Borgnakke 2004, 2005, 2010, 2011)⁴⁰.

I disse projekter integreres klasserumsforskningen men den relateres også til en sektor. Klasserumsforskningen træder i karakter som en del af folkeskole-, gymnasie- eller den universitetspædagogiske forskning. Bevidsthed om de sektorspecifikke tilknytninger er vigtig. Men også de tværsektorale aspekter trænger sig på som vigtige, ligesom det forekommer vigtigt at relatere klasserumsforskningen til forskellige læringskontekster. I mine egne projekter understreges det aktuelt ved at projekterne skal foregå i forskellige læringskontekster, kaldet den skolestiske, akademiske og professionsorienterede læringskontekst. Desuden understreges det ved at klasserummet i flere af projekterne er blevet digitaliseret. Det digitaliserede klasseværelse refererer for det første til, som fx i gymnasieprojekterne, et klasseværelse, der er loadet med teknologi og hvor 'al' interaktiv og kommunikativ færden er præget af de nye teknologier, ligesom hver elev har deres egen computer. For det andet referere det til nye former for online uddannelser, hvor klasseværelset er virtuelt, og derfor er et rum på internettet. Men også det virtuelle klasseværelse er et rum for undervisning og læring, der er institutionelt indrammet, og hermed indrammet af de fire grundkomponenter og samspillet mellem det faglige og interpersonelle relationer med reference til den øvrige skolestiske professionsorienterede eller akademiske kontekst.

Når det digitaliserede klasseværelse skal undersøges er kontrasterne vigtige. Samtidig giver de tidligere kritiske pointer på kryds og tværs af sektorerne genoptræden, og kræver nedslag og en venden tilbage fx til

⁴⁰ Se i øvrigt skrift-serien om Gymnasiepædagogik, samt eksempler på fokuserede casestudier på enkeltskoler på projektportalen og dens opslag, som fx <http://pur.mcf.ku.dk/evaluering/projektarkiv/kreativiteten/>

- 1) 1970'ernes Projekt Skolesprog og med Bernstein-kritikker og sociolingvistikker in mente skærpe blikket for det digitaliserede skolesprog, sociolekterne og teknokulturerne
- 2) 1980'erne, da it kom ind i det åbne universitet (se fx PICNIC projektet og Projekt Teknologi og Ny Pædagogik, TNP-projektet på Aalborg Universitetscenter⁴¹) og med kommunikationsteorierne in mente skærpe blikket for de it-baserede strategier og undervisning som kommunikation
- 3) 1990'ernes blik for læring og med mikro-etnografiens helhedsorienterede fokus skærpe studierne af relationer mellem interaktion, kommunikation og læring

Empirisk-analytiske pointer fra de bredspektrede etnografiske projekter skal naturligvis udfoldes. Men af hensyn til dette kapitals ærinde, nemlig at fastholde klasserumsforskningens særlige fokuspunkter, skal vigtige pointer opsummeres tæt på klasserumsforskningen egne begreber. For en kommende udforskning af 'Det digitaliserede klasseværelse' betyder det en fælles betragtningsmåde, der betragter 'klasserummet' som et uddannelsesinstitutionelt, men også som et sociokulturelt tale- og handlerum, som udfordrer de konventionelle strategier. Dermed udfordrer 'Det digitaliserede klasseværelse'

* undervisningens idealtyper, fra den klassiske forelæsning, over den moderne klasseundervisning, til senmoderne projekt-gruppearbejde og professionsorienteret problem based learning

- de interaktive og kommunikative mønstre, samtalerummet
- de nye tendenser, som de innovative projekter og nye online uddannelser selv vidner om, nemlig lærere, elever og studerendes udvikling af det karakteristiske mix (blended læring i praksis) og den fokuserede satsning på projekt og problemorienteret læring eller på professionsorienteret læring.

Nødvendigheden af disse betragtningsmåder bliver aktuelt understreget af de miljøer, der udvikler nye online uddannelser, som fx Netuddannelsen i Sygeplejerskeuddannelse i VIA-UC og Online Dental ved University of Michigan. Jeg har i efteråret 2012 haft lejlighed til at afholde seminarer og føre samtaler med de lærergrupper, der medvirker til udviklingen

⁴¹ I begge projekter sker der en interessant vending, også mod klasserumsforskningskategorier koblet til it-baserede strategier for interaktion og kommunikation, se fx Lorentsen 1988.

af online uddannelserne. Der er ingen tvivl om at løbende interne evalueringer samt rapportering om programudviklingen og diskussion af perspektiverne i de respektive fagmiljøer står højt på dagsordenen. Nyhedsbreve fra Netuddannelsen på VIA, samt artiklerne om Online Dental i *Journal of Dental Education* vidner om dette (Gwozdek 2011, Springfield 2012). Men der er heller ingen tvivl om at næste skridt og behovet for at deltage i mere systematiske forskningsbaserede evalueringer står tilsvarende højt på dagsordenen. Her tydeliggøres behovet for en kritisk konstruktiv udforskning af 'det digitaliserede klasseværelse'. De omtalte udfordringer tydeliggøres både i praksis- og i forskerfeltet.

'Det digitaliserede klasseværelse' baseres på en ny vekselvirkning mellem online og offline aktivitet og udfordrer herigennem klasseværelsesforskningen til snart at gå online, snart offline, samt krydse vejene mellem virtuelle undervisningsituationer og faktuelle face2face samtaler.

Det er muligt at vi skal erindre Projekt Skolesprogs indledende replik og junglemetaforer, fordi vi er på vej ind i internet junglen. Men egentlig falder andre talemåder mig ind. Hvis vi på klasserumsforskningsmånér går med ind i det virtuelle rum, er vi også kommet tilbage til åstedet for at studere undervisningshandlinger, interrelationelle lærehandlinger, samt for at observere hvordan de er fastholdt i gerningsøjeblikket.

Klasserumsforskningens force og behovet for at genopdage dens empiriske kvaliteter skal måske udtrykkes med samme appel: fasthold gerningsøjeblikket, tilbage til åstedet.

Litteraturhenvisninger

Adams, R.S, B.J Biddle (1973) *Hvad sker der i klasseværelset*, Gyldendal.

Bauer, M. &K.Borg (1976) Den skjulte læreplan - Skolen socialiserer, men hvordan ? Unge Pædagoger.

Bjerrum Nielsen, H. & K. Larsen (1985) Piger og drenge i klasseoffentligheden, Pedagogisk Forskningsinstitut, Oslo Universitet.

Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1989) *Historien om jenter og gutter, kjønnsocialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*, Universitetsforlaget.Oslo.

Bernstein, B. (1975) Class, codes and control. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions, London, Routledge.

Billeshou, H.V. (2006) Klasseundervisningen I Sygeplejerskeuddannelsen, Sygeplejeskolen i

Århus.

- Borgnakke, K. (1985) Projekt universitetspædagogik/voksenpædagogik - mellem klasserumsanalyser og deltagerundersøgelser, Temarapport om uddannelsesforskning, Teori og metode, publ. nr 10, Udvalget vedr. Uddannelsesforskning.
- Borgnakke, K. (1985) Klasseunderviseren som universitetspædagogisk nødforanstaltning, Gamle og nye lærerroller fra forelæser til projektvejleder, NFPP-symposium, Borgnakke, Laursen og Kruchoy (red.), NFPP.
- Borgnakke, K. (1987) Om kvinders uddannelses- og læringsstrategier, i Nordisk Pædagogik nr 1.
- Borgnakke, K.og C. Kruchoy (1988) Den pædagogiske feltforskning - kompliceret af den observerede virkelighed, Nordisk pædagogik nr. 4.
- Borgnakke, K. (1996) Procesanalytisk teori og metode: Pædagogisk feltforskning, bd.1, Procesanalytisk metodologi, bd. 2, Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2003) Koblinger - mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis, Pædagogik - en grundbog til et fag, Bjerg (red.), Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K (red.) (2004) Et analytisk blik på senmodernitetens Gymnasium, Syddansk Universitet, Odense.
- Borgnakke (red), K (2007) Nye læringsstrategier i de gymnasialeuddannelser: Casestudier i It-klasser og projektarbejde, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2008) (red.) Evalueringsens Spændingsfelter, Klim forlag.
- Borgnakke, K. 2010, Gymnasieforskning mellem tradition og strategi, Dansk pædagogisk tidsskrift, vol 2010, nr. 3, s. 8-15.
- Borgnakke, K. (2011a) Blandt professionelle idealister og pragmatikere – en caseanalyse om professionalisering i gymnasiefeltet, Pædagogiske perspektiver på arbejdslivet, Christensen og Berthelsen (red.), Forlaget Frydenlund.
- Borgnakke, K. (2011b) Et universitet er et sted der forsker i alt undtagen i sig selv og sin egen virksomhed, Institut for Medier, Erkendelse, Københavns Universitet.
- Borgnakke, K. (2012a) Challenges for the Next Generation in Upper Secondary School - Between Literacy, Numeracy, and Technacy, Schools for Marginalized Youth, Pink (ed.) Hampton Press, in print.
- Borgnakke, K. (2012b) Fagdidaktisk forskning mellem punkt 0-diskussioner, x-faktorer og kulturbegreber, Cursiv, nr. 9, s. 209-224.
- Borgnakke, K. (2012c) Rejsebreve fra University of Michigan, upubl.

- Broady, D. (1981) Den dolda läroplanen, Samhällsvetenskapligt Bibliotek, Stockholm.
- Bruner, J. (1998) Uddannelseskulturen,
- Callewaert, S. & B. Nilsson (1974) Samhället, skolen og skolens inre arbete, Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Cazden, C. (1988) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christensen, T. S. (2005). Integreret evaluering – en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning. Phd.-afhandling, IFPR/DIG, Syddansk Universitet.
- Christensen, T.C. (2008) Et evalueringseksperiment: Fagligt evaluerende lærer-elevsamtale, Borgnakke (red.) Evalueringens Spændingsfelter, Klim forlag.
- Dale, Erling Lars, 1989: Pædagogisk profesjonalitet - om pædagogikkens identitet og anvendelse, Oslo, Gyldendal.
- Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1994, nr 4, Tema: Pædagogisk forskning
- Dysthe, Olga (2000). Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære, Klim, Århus.
- Flanders, N. (1960) *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*. Minneapolis: Minnesota University.
- Flanders, N. & Simon, A. (1969) Teacher Effectiveness, in *Encyclopedia of Educational Research*, 4th edn. New
- Flanders, N. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusett.
- Harms Larsen, P. (1977) Snak i klassen - om klasseundervisningen som samtalsituation, *Meddelelser fra Dansklærerforeningen* nr. 3, Gyldendal.
- Harms Larsen, P. (1978) *Tekst og tale- analyser og problemer*, Rolig-papir nr.13, Roskilde Universitetscenter.
- Jacobsen, B. (1981) *De højere uddannelser mellem teknologi og humanisme*, Rhodos.
- Jensen, P. E. m.fl., (1984) Skoleliv-pigelig, Unge Pædagoger.

Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gregersen, F. m.fl.(1975) *Klassesprog*, Borgen.

Gregersen og Skall (red.) (1976) *Publikation 1 fra Projekt Skolesprog*, Københavns Universitet, Institut for Anvendt og Matematisk Lingvistik og Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Pædagogik og Psykologi.

Gwozdek, Springfield, Peet, Kerschbaum (2011). Using Online Program Development to Foster Curricular Change and Innovation, *Educational Methodologies Journal of Dental Education* Volume 76, Number 4

Heikkilä, M & Sahlström, F (2003) Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24 – 41.

Hjort, K. (1984) *Pigepædagogik?*, Gyldendal.

Klafki, W. (1977) Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik, *Pædagogik* nr. 3.

Klette, K. (1998) *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klette, K. (2003) Lærernes klasseromarbeid: Interaksjon og arbeidsmåter norske klasserom etter Reform 97, in K. Klette (Ed.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* [Classroom teaching practice after Reform 97]. Oslo: Unipub.

Kontext (1978) Glocksee-skolen som erfaringsproces, nr. 35, Politisk revy.

Krogh, E. (2008) Evaluering som læringsværktøj – et casestudie i portfolioevaluering, Borgnakke (red.) *Evalueringens Spændingsfelter*, Klim forlag.

Kryger, N. (1988) De skrappe drenge og den moderne pædagogik, Unge Pædager. Kontext, nr. 35, 1978: Glocksee-skolen som erfaringsproces, Politisk revy.

Kristiansen, Marianne, 1980: De stille piger, Kontext nr. 40.

Kvale, S. (1984) Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews, tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, nr.3/4.

Lave and Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

- Lindblad & Sahlström (1998) Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever, Pædagogik - en grundbog til et fag, J. Bjerg (red.) Hans Reitzels Forlag.
- Lorentsen, A. (1988) Præsentation og analyse af "Projekt Datamatstøttet Fjernundervisning" et udviklingsprojekt på Jysk Åbent Universitet, Aalborg Universitetscenter
- Meddelelser fra Dansklærerforeningen nr. 3, 1977, Tema: Klasseværelsesinteraktion, Gyldendal
- Negt, O. (1978) Skolen som erfaringsproces - samfundsmæssige aspekter af Glocksee-projektet, Kontext nr.35.
- Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning, (1984) Tema: Det kvalitative forskningsinterview nr. 3/4
- Nordisk pedagogik (1986) Tema: Pædagogisk udviklingsarbejde, nr. 4
- Nordisk pedagogik (1988) Tema: Den pædagogiske feltforskning, nr. 4.
- Nordisk pedagogik (1991) Tema: Pedagogisk forskning i Norden, nr. 1.
- Nystrand, Martin with Adam Gamoran, Robert Kachur and Catherine Prendergast (1997). Opening Dialogue – Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
- Perregaard, B. (2003) Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog. Akademisk Forlag.
- Perregaard, B. (2004) Pædagogisk sprogforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- PICNIC-serien nr 1-7, 1988-90: "Projekt Datamatstøttet Fjernundervisning", Aalborg Universitetscenter.
- Projekt Skolesprog (1979) Skoledage 1 og 2, GMT/ Unge Pædagoger.
- Ålvik, T. (1980): Om undervisning og de mange synsvinkler hvorunder denne kan studeres, Om undervisning, Ålvik (red.), Gyldendal.
- Reisby, K. (1986) Tæt på processen i pædagogisk udviklingsarbejde, Nordisk Pedagogik nr. 4.
- Reisby, K. (1991) Educational research in Denmark - Status and perspectives, i: Nordisk Pedagogik nr. 1.
- Sahlström, F (2002) The interactional organization of hand raising in classroom. Journal of Classroom interaction, 37 (2), 47 -57.
- Sahlström, F. (1999). Up the Hill Backwards. On interactional constraints and affordances

for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school (Uppsala Studies in Education 85) Acta Universitatis Upsaliensis.

Springfield, Gwozdek, Peet, Kerschbaum (2012) Using Multiple Methods to Assess Learning and Outcomes in an Online Degree- Granting Dental Hygiene Program *Journal of Dental Education, Volume 75, Number 3* .

TNP-serien nr.1-19, 1989-92: Projekt: Teknologi og Ny Pædagogik i åben uddannelse, Aalborg Universitet.

Ziche, T. (1978) Subjektiv betydning og erfaring, Kontext nr. 35, Modtryk.

Kapitel 3

Pædagogisk feltforskning

Fra vision - over ideerne - til praksis⁴²

Forsøg og udviklingsarbejders egne bestræbelser handler om at omsætte ideer, om fx en “Helhedsskole”, til praksis. Evalueringernes bestræbelser handler om at vurdere hvad der så blev af ideer, mål og planer i praksis. Begge udgangspunkter er vigtige. De afføder begge typer af spørgsmål, det er afgørende at få besvaret: Hvad ville (vil) de pågældende skoler selv med forsøgene? og hvad syntes der i praksis at komme ud af det?

I dette oplæg skal jeg stille dem som evalueringsspørgsmål - og give nogle oversigter over hvordan pædagogisk forskning ved at udforske forsøgene nærmer sig visionerne, ideerne og den undervisningsmæssige virkelighed. I oplæggets afsnit 1 - 6 nærmer jeg mig spørgsmålene via den pædagogiske debat om forsøgs- og udviklingsarbejderne, og i afsnit 7 - 9 via den pædagogiske forskning.

1. Visionerne og undervisningsvirkeligheden.

Når vi i den pædagogiske debat taler om visioner for skoleudvikling og forsøg er det tilladt at bevæge sig væk fra virkeligheden. Det er visionernes hele mening at gøre det. Eller: det er i det mindste meningen, at sætte den aktuelle virkelighed lidt i relief af forestillinger om hvordan den kunne se anderledes ud. Vi konstruerer en anderledes skole. Vi fremsætter nye pædagogiske ideer og principper for det at holde skole, tilrettelægge undervisning og gebærde sig med fag og elever. Men vi kontrasterer også. I den pædagogiske debat er der ofte tale om skarpe kontraster der holder visionerne og de gode pædagogiske ideer på den ene side, og op imod de “barske” kendsgerninger på den anden side. Det er som om visionerne står klarest, og de gode ideer lysest, i det skær. Tilsvarende klart står det så også, at visionerne ikke sådan er til at omsætte til praksis. Det er kritisabelt - men ikke så underligt.

At visioner og ideer kan have væsentligt trangere kår når de skal praktiseres (end når de skal udvikles som ideer) fortæller de fleste der har med forsøg og udviklingsarbejders dagligdag at gøre.

⁴² Artiklen, Borgnakke 1991, er publiceret i Projekt Helhedsskolen, Danmarks Lærerhøjskole, Borgnakke m.fl. (red.) 1991:

Den pædagogiske debats fælles genganger-tema drejer sig, forståeligt nok, om de trangere kår, som vi i et kritisk skær ser som visionernes modsætninger.

2. Tve-delingen

I de pædagogiske debatter anspores vi altså til at konstruere forestillinger om en anderledes skole. Vi er næsten vant til at kontrastere visioner og virkelighed, og konfrontere de pædagogiske ideer med praksis.

Stilles dette meget enkelt og grundlæggende op, så vil alt hvad der vedrører skoleudviklingens og forsøgsarbejdernes pædagogik kunne tematiseres som et forhold mellem “ide” og “praksis”, eller “teori” og “praksis”.

Men i så fald deler verden sig også for enkelt i to, hvor tve-delingerne selv kan volde problemer.

Forsøg og udviklingsarbejders egne bestræbelser handler, som tidligere nævnt, om at omsætte ideerne (eller de formulerede mål og planer) til praksis. Evalueringer handler om at vurdere hvad der så blev af dem - i praksis. Det bekræfter tve-delingen: på den ene side forsøgenes “idé” , på den anden side forsøgenes “praksis”. Det synes endvidere som om vi kan identificere dem begge. Vi ved hvad vi snakker om, og referer til, når vi taler om de to! Men netop når man sætter sig for at evaluere kan man også blive tvunget til at bryde både tve-delinger og de skarpe kontraster. Man kan blive ansporet til at stille andre spørgsmål og spalte både ideer og praksisser op i tre, fire og flere dele.

3. Hvor kommer de gode ideer fra?

Man kan ikke tage hverken de formulerede ideer eller praksis for givne størrelser. Man er til en begyndelse nødt til at spørge tilsyneladende lidt dumt og naivt, men egentlig også ganske grundlæggende. Fx til hvem der har produceret de gode ideer, måler og planer? Er det skolen selv, en lærergruppe, en “fremmed” pædagogisk ide-mager? en række skolepolitikere, lærer og elever i fællesskab, lærere og forældre, eller?

Evalueringsens første grundspørgsmål til forsøgs- og udviklingsarbejdet drejer sig altså om hvem der har formuleret (hvilke) ideer - eller hvem der har taget initiativet.

I dansk sammenhæng møder vi jævnligt henvisninger til en tradition, der drejer sig om at ideer og initiativer kommer “fra neden”, fra praksis. Efterhånden vinder de indpas, og til sidst vinder de så meget indpas at de også kan lovformeliggøres.

I disse år må vi dog samtidig iagttage en udvikling, hvor græsrodsinitiativer også syntes at komme fra oven. Det såkaldte “10 punkts-program” på voksenuddannelsesområdet og “7 punkts-programmet” på skoleområdet er vel eksempler på initiativer “fra oven”.

Det sætter den danske tradition i relief. For hvis de tiltag, der kommer fra “7 punkts programmet” svarer til de gode ideer, så er de jo eksempler på at de produceres “fra oven” og dernæst fungerer som ramme for initiativer, der kommer “fra neden”.

4. De negativt definerede og præciserede ideer

I spørgsmålsrækken er man endvidere nødt til at spørge til hvordan der tales om de pædagogiske ideer og principper. Altså spørge til hvordan de omtales og defineres. Når man hører, eller læser, beretningen om forsøgsgrundlaget hører man meget ofte ide og principper omtalt som alternativ. Alternativet kan opfattes som noget positivt. Men det kan godt være primært negativt defineret. Der fortælles om den gode ide ved at understrege hvad den ikke er.

Den negative definition optræder i de pædagogiske teorier, men den har også vundet indpas i vores pædagogiske hverdagssprog. Fx finder vi flere steder alternativet , eller forsøgs- og udviklingsarbejdet omtalt som “ikke-fagdelt undervisning”.

Gennem en sådan omtale fremhæves tydeligvis hvordan forsøgets undervisning *ikke* skal tilrettelægges, og hvad den skal stå i modsætning til. Nemlig traditionel fagdelt undervisning. Vi **er** sat sporet af den alternative praksis. Men der er ikke hermed givet en positiv formulering af hvori den “ikke-fagdelte undervisning” så nærmere består.

5. Den positivt formulerede udgave

Den positivt formulerede udgave kan svare overens med flere former for undervisning.

Vi kan høre det formuleret som:

- tværfaglig undervisning
- emnearbejde
- problem- og projektorganiseret arbejde
- værkstedsarbejde
- elevmedbestemmelse

Den positivt formulerede udgave kan også svare til flere forskellige udgangspunkter. Fx til et overvejende fagligt, eller overvejende organisatorisk udgangspunkt.

Hvis den “ikke-fagdelte undervisning” f.eks. svarer til organisering af undervisningen i projektperioder og kursusperioder, så er der fortalt om hvordan undervisningen organiseres alternativt (nemlig som “projektarbejde/kursusundervisning”) over tid. Men der er ligefuldt, endnu ikke sagt noget om det faglige indhold.

Omvendt, hvis den “ikke-fagdelte undervisning” svarer til opdeling af undervisningen i tværfaglige forsøg , så er der givet stikord til indhold “på tværs af fag “ (som fx undervisningsstof på tværs af dansk, samtidsorientering og historie, eller geografi). Men endnu er der ikke sagt noget om hvordan eleverne skal arbejde med det - eller om lærerne “blot“ skal gennemgå tværfaglige stofområder og give eleverne emner, hvor indenfor de skal udfører opgaver.

Selv om vi gennem årene har set mange strukturforsøg, og jævnligt mindes om at struktur, organisation og undervisningsformer står i fokus, så er der næppe forsøg der ikke omtaler såvel form som indholdssiden.

Pointen er derfor, at alt efter hvordan forsøgets ide og (lære-)planer omtales, negativt og positivt, fagligt og organisatorisk, træder ide og planer mere konkret frem. Men så bliver de også pludselig tydeligere som nogle der er både enslydende og ganske forskellige.

6. Enslydende og dog forskellige

To skoler, der begge har forsøg med “ikke-fagdelt undervisning” men hvor det ene primært drejer sig om samlæsninger af flere fag i 8. klasse, og det andet primært har satset på projektorganiseret undervisning i overbygningen, kan nok mødes og udveksle erfaringer med “ikke-fagdelt undervisning” og undervisningssituationen på de ældste klassetrin.

Men de har fortsat baggrund i to ganske forskellige forsøg, og kan nemt risikere at tale om hver sine fag og dele af undervisningen.

Men også den skole, der over en årrække har satset på, fx projektorganiseret undervisning som forsøgets kendetegn, kan blive i tvivl om “det enslydende” og “det forskellige”.

Forsøgets ide og planer omtales måske i enslydende vendinger, men forstår de forskellige afdelinger af skolen og forsøget det samme ved de fælles begreber? Hvis nye lærere, elev- og forældregrupper kommer til, forstår de så det samme ved hvad projektarbejde indebærer, som de “gamle”, pionerårgangene?

Når man spørger til det enslydende og det forskellige, så spørger man både til forsøgets idé og principper og til hvilken praktisk fortolkning og forvaltning der er (har været) tale om. Tillige spørger man så til hvem der bestemmer.

Hvordan ser "rigtigt" projektarbejde ud? Findes der "forkerte" udgaver i forhold til forsøgets fælles udspring, hvordan ser de så ud? Er projektarbejde opfattet som mere alternativt, mere radikalt end emnearbejde? og så videre.

Spørgsmål og foreløbige svar herpå vidner om en afklaringsproces, der er en del af forsøget og den løbende evaluering. Men det vidner også om et meget centralt punkt for den løbende erfaringsudveksling - den der foregår fra én skole til en anden, fra én lærergruppe til en anden, eller fra en årgang til en næste årgang.

Hvis skoler og lærergrupper skal udveksle erfaringer bliver det centrale spørgsmål: Kan vi videregive de praktiske erfaringer i dækkende sprogbrug?

Både ja og nej. Hvis udspringet var "enslydende", så: ja. Men hvis man allerede har oversat "tværfaglighed", "emnearbejde", "projektarbejde" osv. til en lang række forskellige praktiske fortolkninger, så kan vi kun udveksle erfaringer ved at fortælle "hele historien" om hvordan skoleforsøget selv forvaltede og fortolkede ideerne, og omformede dem til praksis i mange forskellige varianter. I en spidsformulering er det den eneste historie, der er værd at lytte til - hvis man vil vide noget om den undervisningsmæssige praksis. Det får afgørende betydning for skoleforsøgets selvforståelse, afklaring og egne evalueringer.

Men det får også betydning for evalueringsforskningen. Jeg skal trække betydningen op i de næste afsnits skitser.

7. Procesbetragtninger fra vision til virkelighed.

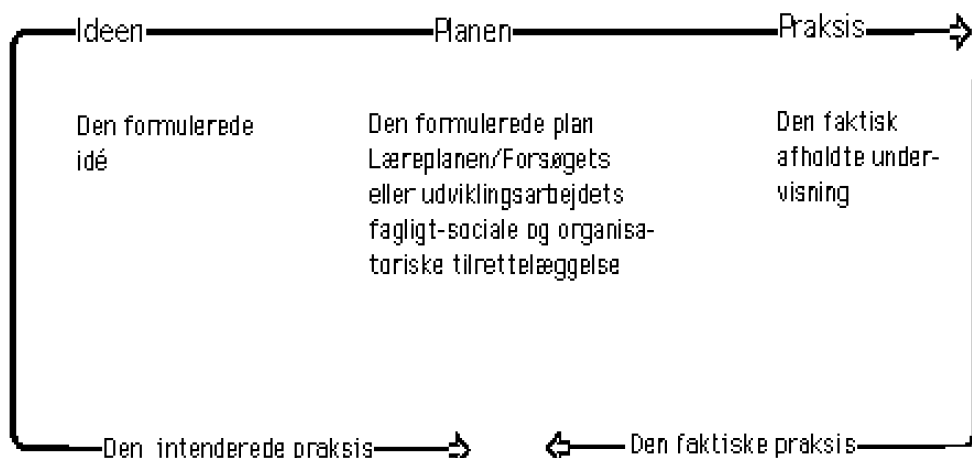
Når vi skal iagttage hvordan "Ideen" bliver til praksis, bliver det afgørende at kunne anlægge procesorienterede synsvinkler (note 1). Iagttagelserne drejer sig om det jeg kalder praksisomslagets proces (Borgnakke 1996). Der fokuseres på hele processen fra forsøgets planlægning til dets praktiske iværksættelse og på hvor og hvornår vi kan se de formulerede ideer i praktisk virksomhed.

For at fastholde dette kan man notere sig at "Ideen" optræder, som en pædagogisk ide, nogen sætter sig for at formulere - og begrunde. Den kan være teoretisk begrundet, filosofisk - eller politisk. Ofte er den lidt af hvert. Men vi kan også, når "Ideen" skal være

virksom i et forsøg og udviklingsarbejde se den optræde i form af en forsøgsbeskrivelse.

Dernæst kan vi iagttage den som en del af en konkretiseret læreplan (eller en konkret plan for forsøg og udviklingsarbejdet) sådan som det tænkes udført. Og endeligt kan vi så iagttage "Ideen" i undervisningspraktisk virksomhed. Dvs. som igangværende undervisning.

Praksisomslagets proces kan fastholdes med en langt højere detaljeringsgrad (note 2). Man kan underdele processen i faser. Men den er i det mindste tredelt som nedenfor:



I den skitserede proces har jeg fastholdt en kontrast mellem det jeg kalder den intenderede og den faktiske praksis. Der fremsættes en række mere eller mindre overordnede intentioner for forsøget og udviklingsarbejdet. Men der er yderligere sket en fremskrivning af hvordan den undervisningsmæssige praksis skal se ud. Og det er denne fremskrivning, der er lig den intenderede praksis.

Jo mere detaljeret den formulerede ide, forsøgsbeskrivelsen og dens læreplaner er, jo tydeligere ser man omridset af den intenderede praksis. Men den ligefuldt ikke lig den reale undervisningsmæssige praksis. Tværtimod kan den intenderede på meget afgørende punkter være meget forskellig fra den reale (jfr. næste afsnit) , den faktiske praksis.

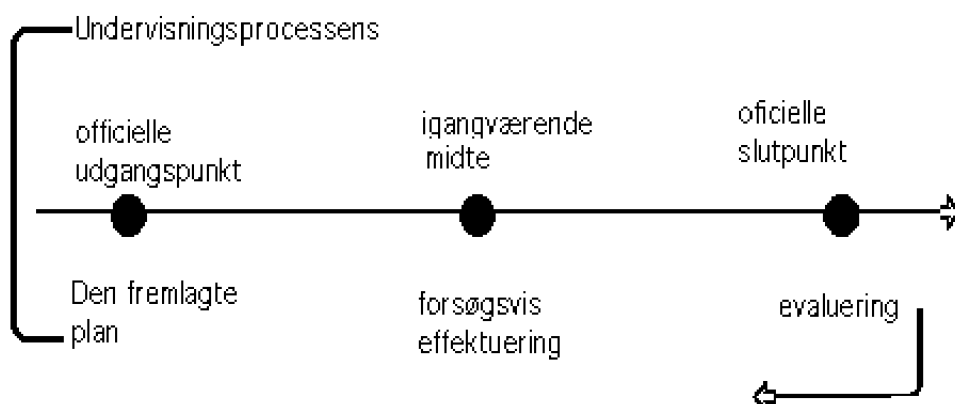
Faktisk praksis derimod, referer direkte til den igangværende og faktisk afholdte undervisning, sådan som den kan iagttages når man er med, står midt i undervisningsforløbet, eller skuer tilbage på det.

Her tvinges vi til nøjere at studere den (undervisnings-)praktiske proces, svarende til hvad jeg ovenfor kaldte "Praksis".

Vi bevæger os altså væk fra den formulerede ide, og den fremlagte plan, og ser dem begge i praktisk virksomhed, i undervisningen. Her er det endvidere, for en stund, ikke så vigtigt at hæfte sig ved om den undervisningsmæssige praksis bærer den ene eller anden pædagogiske etikette eller målformulering. Det drejer sig primært om hvad der faktisk gøres, hvordan, af hvem. Således rettes blikket både mod undervisningens gøremål, betingelserne herfor, og mod hele praksisfeltet.

8. Med blikket rettet mod processen i "Praksis"- feltet

Også her vil der være tale om at kunne anskue hele undervisningsprocessen, men nu fastholde den ved at fiksere den i nogle af sine udtryk, fx som nedenfor:

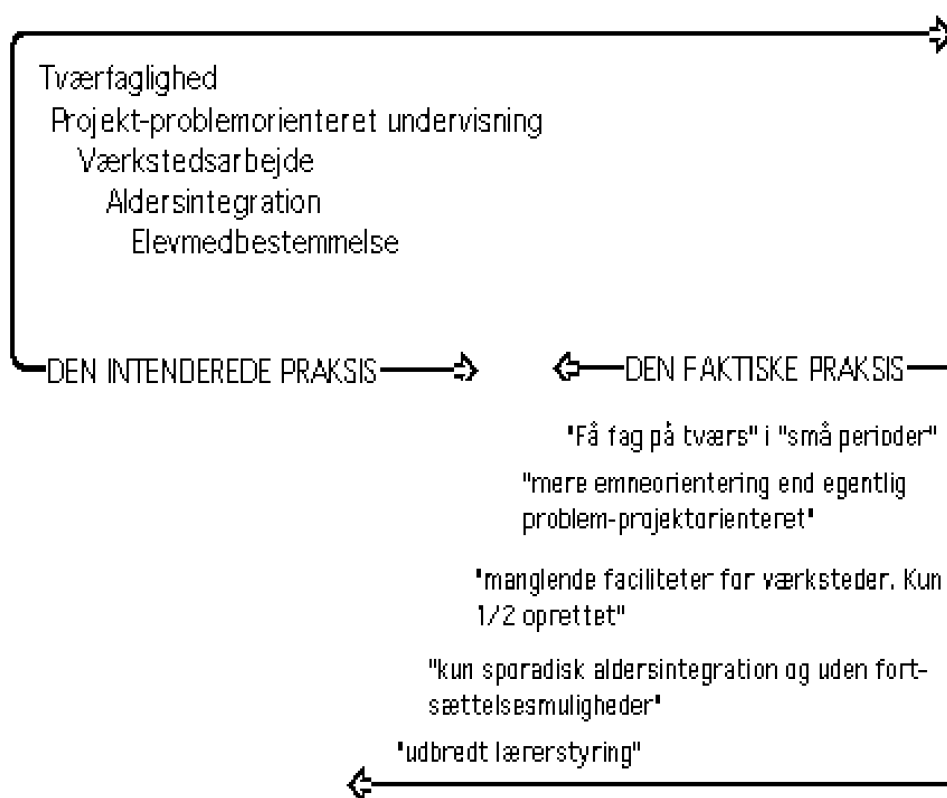


Alt afhængig af hvor i processen vi anskuer forsøg- og udviklingsarbejdets praksis tegner der sig omrids af de iværksatte aktiviteter, undervisnings- og arbejdsformer, det inddragne

faglige stof mv. Tilsvarende tegnes forskellige, procesafhængige, omrids af lærer/elev-funktioner og gøremål (note 3).

9. Alternativitet og traditionalitet

Selv om visionen handlede om alternativitet, kan praksis meget vel handle om traditionalitet. Alternativitet og traditionalitet gerårder i sammenstød i praksisfeltet selv. De forskellige træk fra processen vidner om at de eksisterer i et praktisk spændingsfelt mellem den intenderede og den faktiske praksis. F.eks. illustreret således:



10. Evalueringsforskning - med tilbageblik på processerne

Det gælder for evalueringsforskningen (som for forsøg og udviklingsarbejdet selv) at den trods enslydende formuleringer, eksisterer i mange forskellige varianter. Metodisk set hører

den vel som oftest til det man kalder de kvalitative metoder. Men den kan meget vel knytte kvantitative undersøgelser, fx spørgeskemaer i større målestok, til sig. Men ellers lader den sig bedst beskrive gennem metodisk mangefold, med anvendelse af deltagende observation, spontane samtaler, mere eller mindre strukturerede interviews, spørgeskemaer og fortløbende indsamlinger af materialer mv.

Evalueringsforskningen må i hver af sine faser begrunde forholdet mellem hvad der især skal udforskes (problemstillinger), hvorfor (begrundelser), hvordan (metoder) under hvilke betingelser (praktiske rammer).

Den konkrete udformning af evalueringsprojektet vedr. "Helhedsskolen" skal jeg ikke gå i detaljen med her. Men et par enkelte definitioner og afsluttende bemærkninger skal gives i forbindelse med det at følge forsøg og udviklingsarbejder fra ide til praksis.

Evalueringsforskning kan efter min opfattelse frugtbart defineres som en del af den pædagogiske feltforskning (note 3).

Derved er evalueringsforskning også 'felt-forskning' i en bredere forstand, nemlig ved samtidigt at udforske flere praksisfelter, der kan indvirke forskelligt på forsøg og udviklingsarbejdet. Feltet hvor ideerne og planerne bliver til, feltet hvor de politiske beslutninger træffes, feltet hvor der undervises osv.

Der foretages en række kortlægninger af felterne, der igen kan variere i målestok og fokus: Kortlægningen kan omhandle forsøget, eller 'hele skolen', eller flere skoler i en kommune. Den kan fokusere på bestemte fag (faggrupperinger) og på bestemte undervisningsformer, eller på bestemte alders- og klassetrin. Den kan fokusere på lærer- eller elevaktiviteter, på pigerne eller drengene, hver for sig, og sammen.

Hvad der berører processerne og de nævnte felter, niveauer og parter kan kortlægges. Og det bør, kunne man mene, kortlægges før vi overhovedet kan sige noget der refererer troværdigt til forsøgenes praksis. Enkelte forskningsprojekter kan naturligvis ikke rumme det hele, eller ifald vi forsøger, kan vi ikke gå i dybden med det hele. Hvor kommer så afgrænsningerne fra? Hvem bestemmer hvad der skal udforskes nøjere - og hvad der skal "ses bort fra"?

Det er en anden historie, som jeg blot skal knytte en enkelt principiel kommentar til.

Evalueringsforskning er bundet af praksisfeltet, processerne og de konkrete forsøgs "egne" ideer. I den forstand er forskningen allerede bundet, også til skolepolitiske tiltag og

diskussioner. Principielt kan den ikke sige sig fri - hverken fra selv at skulle formulere sig, eller fra at blive anvendt i en skole- eller uddannelsespolitisk sammenhæng.

Hvad den derimod kan bestræbe sig på er at sige sig fri af skolepolitiske betragtninger i snæver (parti- eller intersemæssig) betydning og insistere på at dens første opgave er at foretage en erfaringsopsamling og gøre erfaringsudveksling mulig.

Evalueringsforskning kan endvidere frugtbart fastholdes og defineres som følgeforskning, der netop har til opgave at følge forsøgs og udviklingsarbejdet fra "Ide" til "plan" til "praksis".

Evalueringsforskning bringer processerne i erindring ved at rekonstruerer de praktiske processer.

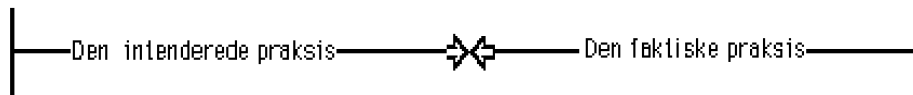
Derved fastholder evalueringsforskningen bindinger til skolens, forsøgets og udviklingsarbejds praktiske processer, men bliver samtidig nødt til at træde ved siden af og vurdere hvad der blev "ideernes" praktiske resultater.

Note 1

Gennem flere år, og i forbindelse med tidligere forskningsprojekter, har jeg udviklet sådanne procesmodeller som et analytisk redskab til at gennemføre procesanalyser af den alternative pædagogik fra teori til praksis. Denne model refererer til tidligere opstillede grundmodeller, jf Borgnakke 1983: Alternativ pædagogik i teorien er andet (og mere?) end alternativ pædagogik i en institutionel praksis, i NFPF-tidsskriftet nr.1/83. og Borgnakke 1983: Projektpædagogikken gennem teori og praksis, AUC-forlag 83, især kap 2 s. 30 ff. De procesanalytiske modeller er i det væsentlige udviklet på baggrund af kommunikationsteoretiske opstillinger.

Note 2

Som sådan er praksisomslagets proces i det mindste tre-delt, som mine grundmodeller, jf. nedenfor (beskrevet nærmere i Borgnakke 1996 bd. 1 kap. 17):



BAGGRUNDSTEDRETISK
FELT

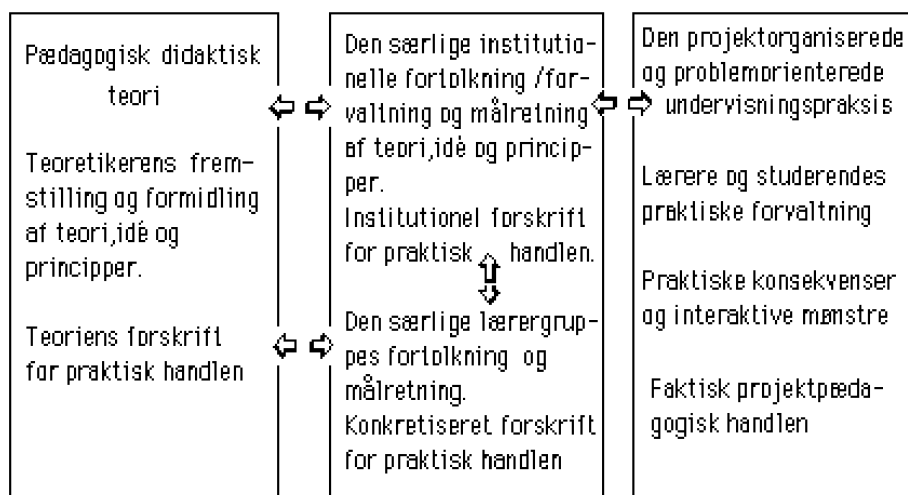


UDDANNELSES
INSTITUTIONELT FELT



UNDERVISNINGS
PRAKTISK FELT

IDEEN - LOVEN - NORMEN - PLANEN - PRAKSIS



Teoretisk fremskrivning af praksis

Note 3

Denne fastholdelse af undervisningsprocessen kan dernæst nuanceres på flere måder. I relation til lærerfunktioner ("alternative/traditionelle"), jf opstillinger i Borgnakke 1989: Lærerfunktioner - i en erfarings- og kendsbevidst pædagogisk praksis? , Unge pædagoger nr. 8/89.

Note 4

Som jeg opfatter det hører evalueringsforskningen under den mere overordnede: Pædagogisk feltforskning, der igen forgrener sig som klasserumsforskning, aktionsforskning eller evalueringsforskning. Mere om dette i artiklen: Den pædagogiske feltforskning - kompliceret af den observerede virkelighed, Borgnakke og Kruchov, Nordisk Pedagogik nr. 4/88, s.154 -164.

Litteraturhenvisninger

Borgnakke, Kruchov, Reisby (red), (1988) Pædagogisk feltforskning, Nordisk Pedagogik 4/88.

Borgnakke, K. (1992) Filstedvejens skole, *Læringsmiljø og helhed - udviklingsarbejder om "Helhedsskolen"*, Danmarks Lærerhøjskole.

Borgnakke, K. (1994) Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde - standpunkter om frugtbare forbindelser og aktive forhindringer, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4/94.

Borgnakke, K. (1996) Evalueringsens spændingsfelter, begreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol, Danmarks Lærerhøjskole.

Borgnakke, K. (1996) *Pædagogisk feltforskning* (bd. 1) *Procesanalytisk metodologi* (bd. 2), Thesis, Danmarks Universitetsforlag.

Projekt Helhedsskolen (1991) *På vej mod en helhedsskole. Beskrivelse af 14 udviklingsarbejder*, Delrapport 1, Danmarks Lærerhøjskole.

Projekt Helhedsskolen (1991) *Helhedsskolen, Læring, faglighed, lærersamarbejde*, Danmarks Lærerhøjskole.

Projekt Helhedsskolen (1992) *Læringsmiljø og helhed - udviklingsarbejder om "Helhedsskolen"*, Danmarks Lærerhøjskole.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1992) Seminarrapport nr. 2, Tema: Intern evaluering - som redskab til udvikling af uddannelse og undervisning, Uddannelsesrådenes Formandskab/Styringsgruppen, Danmarks Lærerhøjskole.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Udvikling af undervisningens kvalitet - En rapport om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, Undervisningsministeriet.

Projekt Kvalitetsudvikling af undervisningen (1993) Bilagsrapport: Fra forelæsning til projektarbejde - Om faglig-pædagogisk udviklingsarbejde i tre fag- og studiemiljøer, Uddannelsesrådenes Formandskollegium, DLH.

Kapitel 4

Professionsorienteret forskning: hvad er opgaven, krumtappen og den videnskabelige basis?⁴³

I dansk regi fortolkes de nye forskningsopgaver og krav om styrkelse af professions- og praksisorienteret forskning i samspil med fusioner, oprettelse af videncentre og udvidelse af samarbejdet mellem universiteterne og de nye professionshøjskoler. Med afsæt heri diskuterer artiklen hvilke forsknings- og videnskabsfelter professionsforskningen synes at knytte sig til og hvad vi fremover skal betragte som de videnskabelige basisfag. Eksemplificeringen drejer sig primært om de pædagogiske professioner. I forlængelse heraf rejses spørgsmål til den professionelle praksis i lyset af det senmoderne velfærdssamfund. I artiklen rejses spørgsmålene i flere omgange, først knyttet til de krav og opgaver vi umiddelbart skal forholde os til, dernæst knyttet til pædagogik og uddannelsesforskningens 'egne' grundspørgsmål og interdisciplinære forskningsfelt.

Kravet

Den politiske dagsorden understreger kravet om i) evidensbaseret praksis ii) videndeling og samarbejder på tværs af de gamle universitetsinstitutioner og de nye professionshøjskoler iii) praksis- og professionsorienteret forskning og udviklingsarbejde.

I den internationale kontekst, og gennem OECD, genkendes sådanne krav og tendenser, men i dansk regi foregår fortolkningen af de nye forskningsopfattelser i tæt samspil med aktuelle fusioner, oprettelse af nye videncentre og udvidelse af samarbejdet mellem universiteterne og de nye professionshøjskoler. I den danske kontekst iagttages derfor 'netop nu' hvordan de implicerede institutioner afklarer de internationale krav og implementerer dem som satsningsområder og profiler for forsknings- og udviklingsarbejde. Samtidig iagttages hvordan de spørgsmål, som rejses såvel til grundforskning som til anvendt forskning, håndteres. Det er tænkeligt at de politiske krav til forskningen om

⁴³ Artiklen, Borgnakke 2008, er publiceret i *At sætte spor på en vandring fra Aquinas til Bourdieu – æresbog til Staf Callewaert*, Karin Anna Petersen og Marianne Høyen, red. Hexis forlag 2008, se indledning og oversigt her <http://www.hexis.dk/hexisbog-3.pdf>

praksis- og professionsorientering, evidensbaseret etc. opfattes som en politisk retorik, der relaterer sig til spørgsmål i forskningens lette ende. Men set fra forskningsfeltet hører spørgsmålene til i den tunge ende. Både politisk og forskningsmæssigt handler det om grundlæggende afklaring af hvori forskningstilknytningen skal bestå. Hvad skal professionshøjskolerne især knytte sig til, hvorfor og hvordan? Af hensyn til kvalitetssikring af professionsbacheloruddannelserne toner dernæst 'det nye' spørgsmål om basisviden op. For hvad skal, eller kan regnes for den videnskabelige basis for opbygning af den professionelle viden?

Når man her nærmer sig spørgsmål i den tunge ende af skalaen er pointen ikke alene spørgsmålets tyngde, men også at der er videnskabelige discipliner, teoribygninger og fag, der forventes at kunne give et svar af passende tyngde. Nemlig forskningsinstitutionerne og universiteterne. Universiteterne skal desuden kunne placere deres ansvar dels for produktion af ny viden gennem grundforskning, dels for udvikling af professionsorienterede master- og forskeruddannelse fx. Afklaring af den forskningspolitiske diskurs og nye forskningsbegreber, er diskuteret i tidsskrifter og sammenfattet af fx Callewaert 2006, Frederiksen m.fl. 2007.⁴⁴ Med reference til disse og til mine egne bidrag (især Borgnakke 2006a, 2007) vil jeg i denne artikel koncentrere diskussionen om grundspørgsmål. Det er klassiske grundspørgsmål, der gøres senmoderne ved at blive knyttet til løsning af den opgave, som snart overdrages til professionshøjskolerne. Lad mig derfor starte konkret med opgaven, således som den i eksemplificeret form blev udtrykt omkring etablering af CVU'ere, forløberne for professionshøjskolerne.

Hvad er opgaven?

Som en ny type institution skulle CVU'erne *sammenføje* forskellige uddannelses- og fagområder, *styrke* den professionsorienterede vidensproduktion og *profilere* de enkelte professionsuddannelser, som fx lærer- og pædagoguddannelserne. I overensstemmelse med tidens krav var opgaven bl.a. at skærpe professionens kernefaglighed (Borgnakke 2005). I denne skærpelse blev CVU'ernes særlige opgave at udvikle professionsbacheloruddannelsen og opbygge de såkaldte videncentre. Hvis videnscentre afspejler de innovative

⁴⁴ Debatten blev bl.a. startet i forskningsrådet, SHF 2000, 2001, siden ført i dag- og fagpressen, samt i tidsskrifter for professionsuddannelserne: AGORA nr. 7/05, Gjallerhorn nr. 1/05 og i udgivelser fra CVU. For en samling af debatbidrag se også Unge Pædagogers temanr. Dansen om evidensen, nr. 3/06.

intentioner, afspejler de samtidig CVU'ernes særlige indsats og faglige profil. De enkelte CVU'ere udtrykker de professionsfaglige profiler forskelligt. Det interessante ved nedenstående citater, som stammer fra CVUStork, er imidlertid at de udtrykker et nye fælles grundlag for opgaven, nemlig udvikling af velfærdssamfundet:

”Grundlaget for vores arbejde er at medvirke til udviklingen af velfærdssamfundet ved at sikre et tilstrækkeligt antal kompetente og engagerede medarbejdere samt ved at tilbyde vores professionelle i arbejdslivet mulighed for livslang læring og udvikling.

Videncentrene i CVU Storkøbenhavn er sammen med de faglige miljøer krumtappen i kompetenceudviklingen af såvel undervisere som uddannelser. En udvikling der tager udgangspunkt i sammenhængen mellem forskning, udviklingsprojekter samt grund-, efter- og videreuddannelserne.”

(Cit. CVU Storkøbenhavns hjemmeside)

Hvis vi på baggrund af denne præsentation skal hæfte os ved de forskningsinteresser, som CVUerne signalerer, er det 1) forskning i velfærdssamfundet, og med videncentrene som krumtap er det 2) at skabe sammenhæng mellem forskning, udviklingsprojekter og professionsuddannelse. Man kunne mene at med formuleringen 'forskning i velfærdssamfundet' kom jeg lidt hurtigt til den nye fællesbetegnelse. Og henvisning til blot et enkelt forskningstema, rækker vel næppe heller. Sandt nok, jeg har også i et tidligere bidrag brugt de professionsnære betegnelser om forskningsområder og fag (Borgnakke 2007:37). Det jeg blot vil fastholde er den spontant fremsatte interesse i forskning i velfærdssamfundet, samt referencen til de tre moderne videnskaber, der som pædagogik, psykologi og sociologi synes tættest på at udgøre en videnskabelig basis for den praksis- og professionsrelaterede forskning. Jeg vil også fastholde mulighederne for konkretisering af opgaven, når vi, fortsat med CVU stork som eksempel, går videre til beskrivelsen videncentrene, krumtappen.

Krumtappen

“CVU Storkøbenhavn” beskrev krumtappen og selve opgaveløsningen således:

”Til at løse opgaverne har vi etableret en række nationale og regionale videncentre.

Videncentrene iværksætter udviklings- og forskningsprojekter, etablerer netværk blandt

professionelle, styrker de interne og eksterne faglige miljøer samt indsamler, bearbejder og formidler viden i relation til lærer-, pædagog-, social- og sundhedsområdet.”

Dernæst blev videncentrenes tematisk koncentreret om bl.a. følgende områder: oprettelse af Nationale videncentre for inklusion og eksklusion, læsning og naturfagsdidaktik og ellers centre tituleret som videnscenter for Didaktik og professionsudvikling, Ledelse og læring, læring og Voksenuddannelse, It og læring, Institutionsforskning, Ungdomspædagogik og didaktik, Interkulturel pædagogik.

Videncentrene har til opgave at skabe sammenhæng mellem forskning, udviklingsprojekter og professionsuddannelser. Ovenstående liste over videncentrenes temaer afspejler at de forskningsområder der henvises til primært må være af pædagogisk, psykologisk og sociologisk observans. En reference til skolefag, fx danskfag og naturfag, er til stede. Men hvis det implicitte forskningsspørgsmål skal fastholdes, som fx læseforskning, eller didaktisk forskning, befinder vi os fortsat inden for kredsen af de pædagogisk, psykologiske og sociologiske videnskaber.

Beskrivelsen ovenfor refererer til konkrete iværksættelser i CVUStork's regi. Og står der her klarhed om opgaven og iværksættelse af videncentre, står eventuelle koblinger til de øvrige forskningsinstitutioner og deres beslægtede opgaver vel tilsvarende klart. Det betyder at hvad de konkrete iværksættelser angår, er der et klart signal om forskningsinteresser, der har samme interdisciplinære bredde og berøringsflade som den øvrige pædagogiske forskning og uddannelsesforskning. Pointen, men dermed også problemet, er imidlertid at klarhed og sammenhæng kan risikere at forsvinde når vi nærmer os den anden, og nok så betydningsfulde del af opgaven, nemlig at sikre professionsbacheloruddannelsen en forskningstilknytning og videnskabelig basis.

Tilknytninger til 'alle fakulteter og alle fag'?

Hvad der ovenfor stod klart, bliver uklart, når vi nærmer os fx læreruddannelsens tilknytning til fagrækken, eller nærmer os beskrivelser af bacheloropgavens inddragelse af teorier og metoder. Pludselig optræder 'alt' som mulige tilknytningspunkter og hele videnskabsfladen fra litteraturvidenskab til atomfysik kan bringes ind. Af profession skal de lærerstuderende være lærere, ved vi, ikke atomfysikere. De skal *lære om* atomfysik, hvis det er en del af linjefaget, og de skal siden *undervise i* atomfysik. Det sidste kræver didaktisk

refleksion og tilknytning til didaktisk forskning. Ikke desto mindre er det ovenstående enkle og næsten professionslogiske tankebane, der blokeres og bliver uklar. I relation til de lærerstuderendes sidste studieår, mærker vi mere fravær end tilstedevær af pædagogiske forskning. Og de pædagogiske fag er i den udformning af læreruddannelsen, der her kan refereres til, kun tildelt 0,7 årsværk. Tager man bekendtgørelsen alvorligt er muligheden for at skabe sammenhæng mellem linjefag, de pædagogiske fag og udvikling af praksis- og professionsrelateret forskning sparsomme. Denne skrøbelige sammenhæng mellem professionsuddannelse, videnskab og forskning, samt den forvirrende ophobning af referencer til (skole-) fag tydeliggøres i forbindelse med bacheloropgaven. Derudover har jeg tidligere beskrevet hvordan sygeplejerskeuddannelse tydeliggjorde dilemmaet (Borgnakke 2007: 17-18). Ifølge Bekendtgørelse og oversigterne over de fag og fagområder, der inddrages i sygeplejerskeuddannelse vil man se *samtlige fakulteter nævnt* og suppleret af en meget lang fagremse. Hæfter man sig ved formuleringer af bachelorprojektet, står der i studieordningen at de studerende viser ”kritisk og analytisk kompetence” til at bearbejde problemer ud fra ”teorier hentet fra sundheds-, natur-, human- og samfundsvidenskabelige fag”. Empiri forventes de studerende at indsamle og bearbejde i overensstemmelse ”med anerkendte videnskabelige metoder.”⁴⁵

Min kritik drejer sig om den forvirring man efterlader, især med krav til de studerende om at anvende anerkendte videnskabelige metoder, og forholde sig kritisk og analytisk til teori og empiri. Sådanne begreber er genuine forskningsbegreber, som skurrer i sammenhængen fordi det knyttes til ’alle fakulteter’ og ’alle fag’ samtidig. Hvis man foretager videnskabsteoretiske og metodologiske vandringer i forskningslandskabet og kobler snart til sygdomslære, snart til organisationsteori, psykologi, jura eller pædagogik, mister den videnskabelige stringens hurtigt troværdighed.

Troværdighedstab har boomerangeffekt og bliver et problem – også for den ellers klare begrundelse for videncentrene ’som krumtap’. Ydermere synes en overbetoning af at ’alle fakulteter og fag’ er inviteret indenfor at betyde en underbetoning af hvilke særlige fag og forskningsspørgsmål man kunne knytte til professionsforskning og udvikling af velfærdssamfundet.

⁴⁵ Jf. studieordningen, her citeret fra CVU Vita/Holstebro, s.19.

Skal der derfor gøres status, her ved overgangen til professionshøjskolernes formelle start i 2008, er de politiske krav fra vidensamfundet og velfærdssamfundet overført. De opgaver som CVU'erne startede løsningen af, bl.a. gennem oprettelse af videncentrene overføres også. Forskningstilknytningen skal også støttes fremover bl.a. gennem nye puljemidler fra de berørte ministerier. Det ironiske ved scenariet er dog at afklaringen af hvori forskningstilknytningen så skal bestå, samt afklaringen af hvilke af vidensamfundets og velfærdssamfundets problemstillinger, der især skal udforskes, mangler. For de pædagogiske professioners vedkommende betyder det igen at der endnu ikke er påpeget hvilken sammenhæng, der ønskes styrket mellem de pædagogiske forskningsområder, udviklingsprojekter og uddannelserne.

Med tilknytning til 'alle fakulteter og alle fag' på ønskelisten, skygger man for valgets nødvendighed. Men man skygger også for nødvendigheden af at professionshøjskolerne kommer med deres bud på grundproblemer i det fælles forskningsfelt og kommer med deres fornyende bud på den praksis- og professionsrelatering, som den øvrige forskning er startet beskæftigelsen med. De efterlyste bud drejer sig også om at reformulere fx pædagogikkens teori/praksis-relation og stillingtagen til de normative spørgsmål, eller rejse de empiriske spørgsmål i lyset af de senmoderne krav. Som det uddybes nedenfor, fordrer de efterlyste bud nytænkning, men til en start også nedbrydning af myter.

Myterne, det normative spørgsmål og den empiriske vending

Myterne i det pædagogiske felt refererer til teori/praksis-relationen og til forbindelser mellem teori og praksis, der omgærdes med positiver. Jo tættere, jo bedre. Man ansføres til normativ identitetssøgning, hvor man fx gør kritisk og progressiv teori identisk med pædagogisk praksis. Dertil knyttes en særskilt argumentation, positionering og erklæringsiver: er man 'for, eller imod'?

Aktuelle eksempler kan være Howard Gardners teorier om de mange intelligenser, projektpædagogiske ideer og principper, eller eksemplerne kan være diskussioner af læringssyn, knyttet til en positioneret teori som fx konstruktionisme, konstruktivisme eller socialkonstruktivisme.

I forhold hertil er den erklæringsivrige 'for eller imod'-debat effektiv. Men såvel debatten som myter om teori og praksis som forbundne kar, baserer sig snarere på fejlslutninger og

manglende klargørelse af teoriernes status som 'teori'. Teori er et redskab for tanken. Teorien kan være praksisorienteret og gøre nytte, men nytten viser sig altså først og fremmest som tankeredskab. Dernæst viser de konsistente teorier deres nytte i forskningen og i den analytiske virksomhed. Forskere, lærere og pædagoger kan således gennem teorierne øge deres tankeberedskab og skærpe analysen af den uddannelsesmæssige og pædagogiske praksis.

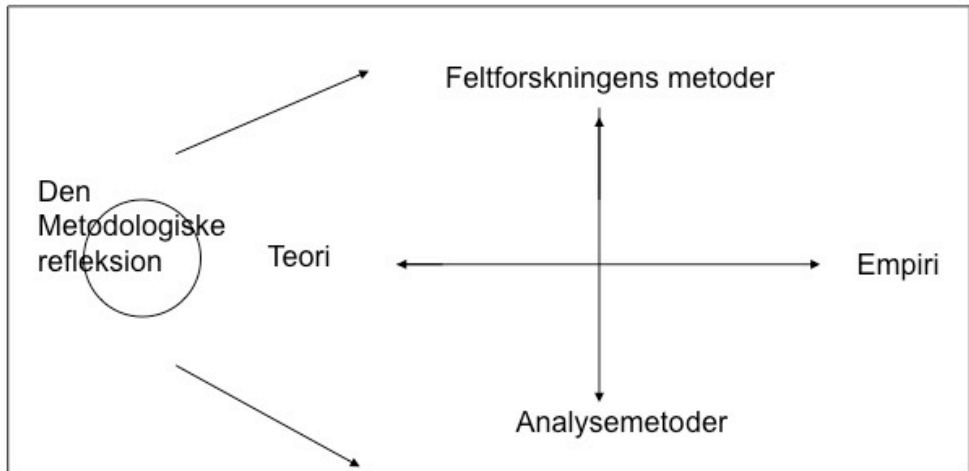
At indfri forventninger om at forskere skærper praksisanalysen, kræver dog at man deltager i det jeg tidligere har kaldt den empiriske vending af spørgsmål, som før måske alene blev rejst i filosofisk, normativ eller i teoretisk forstand. At insistere på empiriske studier er i sammenhængen at insistere på studiet af skole- og uddannelsesverdenens faktiske forhold, og ikke kun forholde sig til ideerne, de gode intentioner og til hvordan verden burde se ud. Desuden har pædagogik som videnskabelig disciplin lidt af et empirisk underskud. En af forskningens opgaver er at vende dette underskud til et overskud.

Forskningen skal således øse af et empirisk-analytisk overskud, hvis den skal komme på omgangshøjde med krav og forventninger der stilles til området. Sådanne pointeringer peger videre frem, men kræver også afklaring af den empiriske forsknings krumtap: refleksion over forskningens egne strategier og metodologier.

Den empiriske forsknings krumtap: metodologiske refleksioner

For empirisk forskning handler de metodologiske refleksioner ikke blot om metoderne, men snarere om *forholdet mellem forskningens teoretiske, metodiske og empiriske komponenter*. I tidligere fremstillinger, Borgnakke 1996, bd2:10, illustrerede jeg det over en firedelt grundmodel:

Det forskningsmetodologiske felt



Som forskningens krumtap giver modellen anledning til gennemgange af de skiftende faser i forskningsprocessen (jf. Borgnakke 1996 bd. 2) som jeg ikke her kan gengive. Derfor blot et par konstateringer af det vigtige:

- Forskningsmetodologien, og forskningens værksted, har i sig selv en genstand at reflektere, nemlig forskningens fire komponenter og samspillet mellem dem
- Den metodologiske refleksion er en målrettet forskningsmæssig handling; rettet mod gennemførelse af empirisk analyse af pædagogikkens praksisfelter
- I analysen konfronteres teori med empiri

Når 'Teori konfronteres med Empiri' fungerer modellen som et effektivt modtræk mod det jeg ovenfor kaldte den normative identitetssøgning. Myten om den tætte forbindelse mellem teori og praksis ombrydes. Helt bevidst anvender jeg ikke praksisbegrebet, men i stedet forskningstermen empiri. Empiri er 'data om praksis' og de empiriske samlinger er et resultat af et forskningsmæssig fokuseret nedslag i praksisfeltet. Empiri er således udsnit af, og nedslag i praksis, men ikke lig praksis. Og som forsker rekonstruerer og analyserer man praktiske relationer, herunder pædagogikkens teori/praksisrelationer, i empiriske

vendinger. I mine analyser koncentrerer jeg de pædagogiske teorier, normer og ideer i relationen mellem Ideen – Institutionen – Praxis og skærper den empiriske analyse af den praktiske virksomhed i tre felter, benævnt som Det baggrundsteoretiske, det uddannelsesinstitutionelle og det undervisningspraktiske felt (Borgnakke 1996 bd.1:262 ff). Om man deler op i tre eller flere praksisfelter og niveauer for relationerne er næppe afgørende. Pointen er at man som forsker stedse må nærme man sig disse relationer og praksisfelter (man befinder sig sågar i dem) – for dernæst at etablere en analytisk distance. Og netop derfor skal det afgøres, hvilke teorier og metoder der skærper forhavendet, samt gives begrundelser for den forskningsstrategiske satsning.

Forskningsstrategiske satsninger

I den politiske diskurs tydeliggøres de forskningsstrategiske satsninger og anvendelsen af den kendte treklang: grundforskning, anvendt forskning og udviklingsarbejde. De nye betegnelser tydeliggøres også, som fx strategisk forskning og modus 2 forskning. Selv om de senest tilkomne betegnelser er uklare, så lægger de præcist op til at de respektive forskningsinstitutioner skal afveje hvor i forsknings/udviklings-spektret de og den praksis- og professionsrelaterede forskning befinder sig. At CVU'erne overvejer fx modus 2 forskningsperspektiver, vidner tidsskrifter som *Agora* og *Gjallerhorn*, eller debatter i *Unge pædagoger* om. I disse debatter betones de særlige aspekter ved professionshøjskolernes forskningsstrategiske satsninger. Professionsrelateret forskning kan få en særlig profil, kunne man lægge til. I forhold hertil henviser min model snarere til fælles grundvilkår. Den illustrerer hvad 'enhver forsker' og 'ethvert forskningsprojekt' må reflektere uanset hvad de forskningsmæssige forhavender i øvrigt benævnes. I sammenhængen er det interessante konsekvensen. For det betyder at både nye og gamle aktører i forskningsfeltet involveres i diskussionen af de teoretiske og empiriske dimensioner, samt involveres i diskussionen af undersøgelses- og analysestrategier. Pointen er at krumtappen er et fælles anliggende. Og dette anliggende kræver stillingtagen til forskningsfeltet, til samspillet mellem de fire komponenter samt til afgørelser af om den ene eller anden komponent er henholdsvis over- eller underbelyst. Krav om skarpere profilering af praksis- og professionsrelateret forskning; fordringer om analytisk distance til pædagogikkens normativitet, forventninger til den empiriske vending af den pædagogiske forskning... er eksempler på en sådan aktuel stillingtagen. Men når den normative og teoretiske tilgang til pædagogikken skal gives

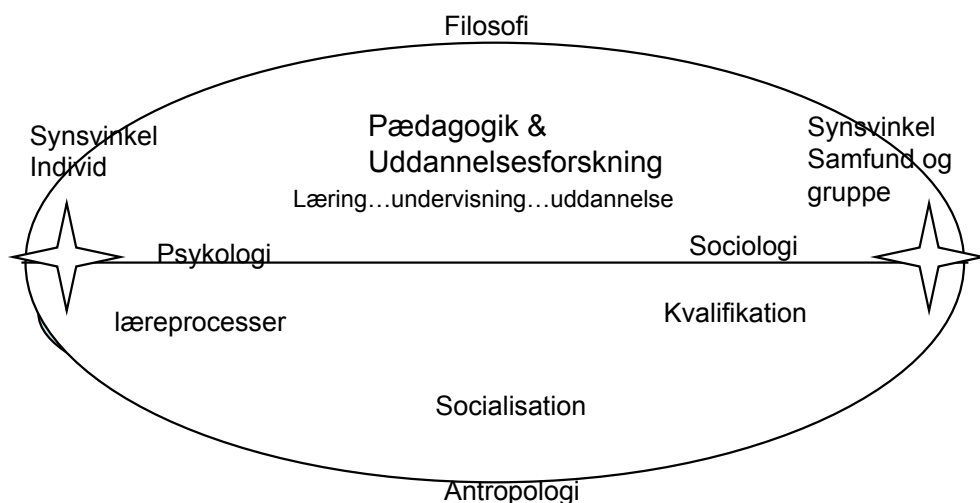
empirisk modspil, skærpes kravene i samme takt. Det gælder også krav til afgørelsen af hvor i det interdisciplinære felt den professionsrelaterede forskning skal hente forskningstygde og forny den videnskabelige basis.

Forskningstygder i det interdisciplinære forskningsfelt

Pædagogik er en bindestregs-disciplin og pædagogisk forskning er født i det interdisciplinære spændingsfelt. Som planchen nedenfor illustrerer, bevæger pædagogik og uddannelsesforskning sig midt i mellem filosofi, psykologi, sociologi og antropologi. I teorihistorien hører det vigtige stikord 'uddannelse og samfund' til pædagogisk-sociologi og stikordet 'læring' til pædagogisk-psykologi. Her er bindestregdisciplinerne allerede fundet tunge nok til at blive institutionaliseret, både som lærebøger og som del af de pædagogiske professioners fag og nøglebegreber. Samtidig afspejler nøglebegreberne det spektrum, som i diskursen kendes som det brede læringsbegreb. Læringsbegrebet spænder derfor over hele spektret, fra det lærende subjekt, over den lærende organisation til det lærende samfund. Og det var netop denne spændvidde som CVUStork tydeliggjorde som grundlaget for arbejdet med "livslang læring".⁴⁶ Her fornyr spændvidden referencen til den videnskabelige basis og til fagene Psykologi – Pædagogik – Sociologi. Det interessante er ikke mere at de som enkeltfag repræsenterer hver sin dimension. De sam-eksisterer og eksisterer i sags- og forskningslogiske rækkefølger. De tre moderne videnskaber om menneskelige relationer og de samfundsmæssige betingelser optræder således både sammen og hver for sig som en gensidig anerkendelse – også af den videnskabelige arbejdsdeling. Dels i forhold til diskussionen af pædagogikkens normative dimensioner, dels i forhold til de empiriske dimensioner af pædagogikken.

⁴⁶ I så fald en pointering af forskningsinteressen, som i øvrigt har præget forskningsfeltet de sidste år, jf gennemgangen i Borgnakke, K. (2000) Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-)bredde... og etnometodologiske inspirationer.

Det interdisciplinære forskningsfelt



I mellemtiden er teorihistorien blevet overlappende i forhold til hvem man regner for 'de store' i sammenhængen, fx: John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Jürgen Habermas, Niklas Luhmann, Michel Foucault etc. Eller fællestræk kan spores ved markeringen af de store fædre, som fx Freud og Marx, eller den gennemstrømmende "-isme". Pointen er dernæst, at når de vægtige bidragsydere og retningsgivere nævnes, så konstitueres samtidig en videnbase som refererer til forskningstyngde - uanset om udspringet er i universitetsdelen eller professionsdelen af pædagogikfaget.

Hvad der her repræsenterer tyngden kan dog risikere at blive overbetonet positionering af fx Habermas, Luhmann, Foucault eller Bourdieu. Faren er ikke blot at én teoribygning, et forfatterskab etc. kommer til at fylde på andres bekostning. Faren er også at forskningsfeltets teoretiske analytiske positioner kommer til at overskygge de empiriske analytiske positioner, herunder overskygge de originale empiriske bidrag som dansk pædagogik og uddannelsesforskning måtte repræsentere. Men bortset fra den positionering,

der kobler spørgsmålet om forskningsmæssig tyngde til 'de store teoribyggere', skal vi også hæfte os ved forskningsfeltets egne træk og vægtlægninger i det interdisciplinære felt. Hvis det skal siges kort, repræsenterer pædagogik og uddannelsesforskning siden 1970'erne en sociologisering, der herefter kan betragtes som forudsættende for deltagelse i det interdisciplinære felt. I løbet af 1980'erne sætter den empiriske vending sig tydeligere igennem, man hælder mod de kvalitative studier og i 1990'erne er interessen for de etnografiske metoder mærkbar. 2000'erne kan fastholdes i diskursanalytiske og empiriske vendinger, med inspiration og genopdagelser af Foucaults, Bourdieus og Bernsteins blik for forholdet mellem diskurser og praktikker⁴⁷.

I samme tidsrum søges forskningsfeltets interdisciplinære træk næsten institutionaliseret. Her har Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU, med sine institutdannelse og cand.pæd. uddannelser stået centralt i debatten. Men forskningsmæssigt har DPUs profil været uskarpt. Studerer man institutbeskrivelserne i pædagogisk psykologi, -sociologi, -filosofi og – antropologi, er det for så vidt blot fire forskellige måder at udtrykke det samme sagforhold på. Omvendt bekræfter dette kun at i dag er pædagogik og uddannelsesforskningsfeltet skruet så interdisciplinært sammen, at forskningstyngder og potentialer kun kan skitseres med henvisning til hele spektret. Men skuer man tilbage på de seneste tiår kan man notere sig at de mest gennemgående, og derfor mest bidragydende, discipliner har været pædagogik, psykologi og sociologi. 'PædPsykSoc-strengen' må vi derfor regne for den forskningstunge streng (jf. skitsens midterparti). Det betyder desuden at forskningsprofiler, der varierer over de pædagogiske, psykologiske og/eller sociologiske dimensioner, ikke har legitimeringsvanskeligheder, hverken forskningsinternt eller eksternt. Med jævne mellemrum kan man iagttage at der dukker konkurrerende betegnelser op. Når man skal konkretisere hvad pædagogisk-sociologi er, er det så ikke det samme som fx betegnelsen uddannelsessociologi? Og hvis så, hvorfor besinder forskningsfeltet sig så ikke på en fælles betegnelse. I forlængelse heraf overvejes samlebetegnelserne, enten som genoplivninger af de klassiske, som fx den tyske betegnelse *Erziehungswissenschaft*, eller som aktuelle kopier, fx af det svenske 'Utbildningsvetenskap'. Men uanset om man lander på en

⁴⁷ Horisonten udvides til hele spektret fra diskursen og den diskursive praksis til den sociale praksis og praktikker, bl.a. via Foucault (1999) koblinger til Bourdieus praxiologi, 1996, 1997, jf. også Callewaert 1994, 2003, eller til Bernsteins analyser af pædagogiske diskurser, 2001. Mine fremstillinger i *Pædagogisk feltforskning og Procesanalytisk metodologi* (Borgnakke 1996) baserer de empiriske analysestrategier på sådanne udvidelser. Samtidig integreres diskurs-, tekst- og sprogbrugs-analyserne i en overordnet analyse af de praktiske processer.

fælles betegnelse af hele forskningsfeltet, er pointen, at i dag *er* PædPsykSoc-strengen såvel som rækken af bindestregdiscipliner fælles udgangspunkt og reference.

Når vi dernæst vender os mod de seneste koblinger, nemlig mellem pædagogik og antropologi, så iagttages 'de nye' begrundelser for det interdisciplinære felt, dets teori-, empiri- og metodetraditioner og deres perspektiver. Om bindestregdisciplinen 'Pædagogisk-antropologi' kan bære selvstændige institutter og uddannelser, skal jeg ikke diskutere her. Men set med forskningens optik har en kobling mellem pædagogisk forskning og antropologisk forskning potentialer både for universiteterne, professionshøjskolerne og for udvikling af de pædagogiske professioners videnskabelige basis. Den forskningsfaglige diskussion af hvad koblingen kræver for at indfri potentialerne, skal så af samme grund udfoldes og netop gøres til andet og mere end et spørgsmål om navne og bindestreger.

Fornyende koblinger – fornyende basisfag?

Hvis der er potentialer i de nye koblinger mellem pædagogisk og antropologisk/etnografisk forskning, drejer overvejelserne sig om forskningsunderlaget, samt om begrundelsen for at antropologi optræder som basisdisciplin i det pædagogiske fagfelt.

Når man sonderer terrænet, nationalt og internationalt, bliver man i øvrigt i tvivl om det nu er antropologi eller snarere social-antropologien og etnologi/etnografi, der skal danne udgangspunkt. Men uanset har de såkaldte etnometodologier gennem de seneste år udgjort et inspirationsgrundlag for pædagogik og uddannelsesforskningsfeltet. De typer af forskning, der har betydet mest for udviklingen af forskning på børne- og ungeområdet, har primært haft et kultursociologisk tilsnit. Med et enkelt eksempel på inspirationsgrundlaget, fx fra den såkaldte Birminghamskole, har forskningen rødder i kritisk sociologi og i en forskningsinteresse, der er direkte koblet til de moderne samfund. Her sætter inspirationsgrundlagets respektive sociologiske og antropologiske dimensioner gensidigt hinanden i relief. I studierne af modernitet har antropologien vel nærmest selvbevidst lidt af et efterslæb og har understreget at studier i de fremmede kulturer, tredje verdenslande etc. har forrang for antropologien - og derfor er deres primære vidensfelt. Fx afsluttede den franske antropolog, Maurice Godelier, sin overbliksgivende og eksemplificerende gæsteforelæsning på Århus Universitet med følgende aktualiserende sammendrag:

“Yet it must be said that in most Western countries, anthropologists still know less about the West than about the societies the West once dominated or continues to dominate and where the majority of anthropologists have gone to do their fieldwork. An anthropology of industrial firms, of unions, churches, political parties, or the State is just coming into existence. This is due in part to the fact that anthropologists on the whole have taking less interest in their own culture than in that of others - although this tendency is diminishing.” (Godelier 1998:22)

Hvis både det perspektivrige og tvivlsættende skal danne udgangspunkt, må overvejelserne dreje sig om hvordan antropologi kan bidrage som videnskabeligt basisfag. Fastholdes diskussionen om forskningstyngde er spørgsmålet hvordan antropologi/antropologer, fx i de sidste 30 år, har bidraget til besvarelse af pædagogikkens forskningsspørgsmål. Og har de bidraget meget, mindre, lidt?

Den nøgterne svarmulighed kan lyde som følger: Antropologi har bidraget med ‘perspektiv’ og har med tyngde bidraget til ‘metode’, men har i øvrigt bidraget relativt lidt til studiet af pædagogikkens kerneområder⁴⁸. Her er den forskningstunge streng fortsat PædPsykSoc-strengen.

I de danske, nordiske og internationale miljøer har antropologi og den etnografiske vending, især koblet til forskning i læring, dog haft en mærkbar opblomstring. Primært i henseende til udvikling af de etnografisk inspirerede forskningsstrategier. Her overskrider forskningsinteressen samtidig metodespørgsmålet, bl.a. inspireret af diskussionen om livslang læring, praksislæring og inspireret af begreber om ‘situated learning’ og sociale praksisfællesskaber (Lave & Wenger fx). Man kunne forfine beskrivelserne af forskningspositioner, så man fornemmer hvordan det forskningsfaglige udgangspunkt og de interessante sparringspartnere positioneres i skæringen mellem antropologi og psykologi. I denne positionering udgrænses til gengæld den øvrige kritiske og empiriske uddannelsesforskning.

Når det derfor drejer sig om at udforske uddannelsessystemets moderniseringsprocesser og betydningen for læreprocesser, står en kombination af den kritiske uddannelsesforsknings ‘egne’ metodologier stærkere. Dette fastholder jeg primært af feltnære grunde: den kritiske og empiriske uddannelsesforskning er kommet tættest på modernitetens læringsspørgsmål.

⁴⁸ Dog er de antropologiske bidrag og de tværfaglige samarbejder om pædagogisk antropologi øget de seneste år, fx omkring feltundersøgelser af børneliv og skoleliv i fremmede kulturer, se fx Madsen 2004.

Gennem en genstridig "empiri" er uddannelsesforskningen tillige blevet provokeret til et vigtigt uskyldstab, bl.a. med tab af en uskyldig omgang med læringens natur eller naturlig læring, som antropologer og etnografer synes at være influeret af når de nærmer sig læringsspørgsmålet.

I bogen *Education and Cultural Proces*, fremlagde Wolcott i artiklen: *The anthropology of learning*, en overbevisende argumentation for at antropologer på ny burde ofre studier i læring opmærksomhed. Det er imidlertid knap så overbevisende når han på antropologernes vegne formulerede følgende:

"In our call for more attention to learning, I think attention should be focused on learning that occurs in natural settings rather than on learning done in schools" (Wolcott 1987: 44).

I forlængelse heraf, nødsages vi til at spørge hvor i vore moderne samfund og indenfor hvilke af vore samfundsskabte institutioner finder vi 'natural settings'? I familierne, ved middagsbordet, foran TV- og computerskærmene, blandt kammeraterne, på arbejdspladsen, på tekno-dansestederne, på boldbanen eller på langsiderne? Det er mere end tænkeligt at der går vigtig læring for sig alle disse, hverdagslivets, steder. Men at begrebssætte dem som 'natural settings', blot fordi de *ikke* foregår i skolen, er næppe præcist. Tværtimod er alle disse potentielt lærerige steder jo netop at begrebssætte i sociale, praktiske og kulturelle vendinger, såvel som læringssituationer, praktisk indlejret i skolens hverdagsliv - og hele uddannelsessystemets sociale og kulturelle forankringer er det.

Der er måske næppe 'noget', der er så sociokulturelt og praktisk komplekst som læring, der både 'skal' gå for sig 'på en bestemt måde, i en bestemt lokalitet, om et bestemt objekt, med et ønsket resultat' - og så kan risikere at gå for sig på helt andre måder, med fokus på andre objekter eller andre steder og tidspunkter og medføre andre resultater.

Denne risiko for forskel mellem det intenderede og det faktiske er latent til stede i enhver læringssituation. Forholdet mellem det intentionelle og det faktiske har pædagogikkens basisfag og videnskaber allerede begreber for, i det mindste i filosofisk forstand. Men forholdet præciseret i empiriske vendinger, som studier i de levende læringsforløb og faktiske forhold, repræsenterer for forskningen fortsat 'det store spring'. Netop derfor har jeg pointeret de empiriske perspektiver i den genuine kobling mellem pædagogisk, psykologisk og antropologisk forskning. Samtidig kan man iagttage en

tyngdepunktforskydning, hvor fagene i det interdisciplinære felt træder i karakter som hinandens hjælpevidenskaber.

Hjælpevidenskaber – hvem hjælper hvem?

Når pædagogik og uddannelsesforskning gennem flere år har draget nytte af etnometodologierne, så har den varierede brug af kvalitative metoder og af det etnografiske feltarbejde allerede vist resultater (Borgnakke 1996 og 2004). Men hvis forskningen i de pædagogiske professioner og pædagogik, som videnskabelig disciplin, desuden skal træde i karakter i epistemologisk forstand, skal der for det første peges på fælles grundlagsspørgsmål. For det andet skal bindestregsdiscipliner og hjælpevidenskaber begrundes som gensidig hjælp. Det interessante er at begrundelsen ikke kan gives, med mindre man også berører forholdet til andre videnskabsdiscipliner indenfor humaniora og samfundsvidenskab. Den allerede nævnte forskningstunge PædPsySoc-streng er sammen med sociologiseringen medtænkt. Derudover må inddrages de dele af humaniora, der som sprog-, tekst- og kommunikationsvidenskab har haft stor betydning for udviklingen af såvel empirisk pædagogisk forskning som antropologisk forskning. Pædagogik og antropologi har, netop på egne vegne, haft et direkte forhold til sprog- og kommunikationsvidenskab. For forskning i de pædagogiske professioner ville det være at gå over åen for at hente vand, hvis koblingen til sprogforskningen og til kommunikations og interaktionsteorier skulle (gen-) opdages via antropologien. Antropologer har på sin side haft egne argumenter og brug for at afklare egen brug af sprogvidenskab og lingvistikken. Lad mig udfolde og eksemplificere argumentationen.

Kirsten Hastrup introducerede i midten af 1970'erne, i "Den ny antropologi", hvad der blev kaldt 'neoantropologien'. Her betyder koblinger til lingvistikken ikke blot 'et og andet', det er dét betydningsbærende. Den ny antropologi dækker ganske vist ikke al moderne antropologi, men dog den mest betydningsfulde variant og betegner de teoretiske retninger der inddrager lingvistikken på det eksplanatoriske niveau (Hastrup 1975: 9). Hastrup synes imidlertid at være klar over at man ikke uden yderligere bemærkninger kan udnævne andre tunge videnskaber til hjælpevidenskaber og kommenterer sagen selvkritisk således:

"Man vil måske finde, at antropologien har taget sig lingvistikken lidt let, og det skal derfor her understreges, at der har været tale om inspiration snarere end om slavisk imitation af

lingvistikken. Selv om antropologien således har været lidt flot i sine henvisninger til denne 'hjælpevidenskab', skal et par af de grundlæggende træk i den strukturelle lingvistik her fremdrages, idet det er principperne i denne, der især har været basis for inspirationen". (Hastrup 1975:12)

Herefter går Hastrup til 'teoriens fader', Ferdinand de Saussure og dernæst tættere på sagens kerne, dvs. bogen går tilbage til antropologien med kapitler om fransk strukturalisme og den bærende kraft Claude Levi Strauss, britisk strukturalisme etc. Hvorvidt antropologien undervejs tog sig lingvistikken 'lidt let', skal jeg ikke udtale mig om. Jeg er ude i andet ærinde. Nemlig at fastholde de karakteristika, der knytter sig til refleksionen af grund- og hjælpevidenskaber og til den forskningsmetodologiske refleksion (jf. grundmodellen s.). Herigennem får vi indtryk af hvordan fagfolk og fagets udøvere udnævner de vigtige komponenter. Og når eksemplet ovenfor, 'den ny antropologi', udnævner sprogvidenskaben til hjælpevidenskab, er antropologisk forskning hjulpet til fornyelse af den lingvistiske vending. Min pointe med at gøre dette er analogiens pointe. Såvel pædagogisk som antropologisk forskning kan gensidigt reflektere de implicerede hjælpevidenskaber og reflektere hvad man eventuelt 'tog for let på'. Måske har pædagogikken taget for let på det antropologiske feltarbejde og måske har antropologien taget for let på de empiriske læringsspørgsmål. Pointen er at refleksionen af hvad der vejer tungt/tages for let for så vidt ligger hos fagets og forskningens aktive udøvere Og måtte man være i færd med udvikling af forskningsfeltet inspireret af en mere fundamental vending, fx den lingvistiske vending, så genfindes anledningen til at se på de nye fælles omdrejningspunkter. I forhold til pædagogisk forskning har sociolingvistikken fx haft den rolle at man både søger mod de empiriske studier af mikroniveauet, fx repræsenteret ved klasserumsforskningen og søger at fastholde de store linjer, hvor det fornyende stikord er 'sprog, kultur og samfund'.

I så henseende inddrager pædagogik og uddannelsesforskning sprogforskningen i den empiriske vending og som en del af sociologiseringen. Forskningen sætter også fokus på dét som man kan kalde et hovedresultat af de nye empiriske bestræbelser: Man studerer sprog-i-brug, dvs. sprog i social og kulturel kontekst. Dette er ikke stedet for udtømmende karakteristik. Pointen er dog at få peget på, at via forskningens egne empiriske vendinger kan man i pædagogik og uddannelsesforskning allerede fra midten af 1970'erne iagttage

hvordan det, der i udspringet hed pragmatisme, men i dag tilskrives de socialkonstruktivistiske indsatser, er sat på arbejde. Man skal være varsom med at tilskrive de pædagogiske forskningsfelter paradigmeskift i den forstand Thomas Kuhn (1969) behandler det. Tilsvarende varsom bør man vel være med termer som videnskabeligt gennembrud. Men alligevel kan man sige, at den empiriske vending (af den lingvistiske vending!) havde karakter af et gennembrud for den pædagogiske forskning. Gennem 1970'erne - 90'erne trådte den i karakter som studier af skolens indre arbejde og lod sig kende som klasserumsforskning⁴⁹, aktionsforskning og evaluering af forsøg og udviklingsarbejde (kritisk evalueringsforskning). De udgaver vi kender i dag samler jeg gerne i den brede betegnelse Pædagogisk feltforskning (Borgnakke 1996 bd. 1, 2004). Det er nemlig væsentligt bredere feltstudier og vidner om bestræbelser om at studere sprog, kommunikation, interaktion i forskellige formelle og uformelle læringskontekster. Det er samtidig feltstudier der bevæger sig mellem de politiske makroniveauer, de institutionelle mesoniveauer og praktiske mikroniveauer. Denne bevægen sig mellem flere niveauer har betydning for den kritiske optik. Samtidig er den afgørende for nytænkning af de grundspørgsmål, der på den ene side knytter sig til analysen af de samfundsmæssige magt og styringsmekanismer på den anden side knytter sig til spørgsmål om køn, social baggrund, etnicitet. I udspringet havde den kritiske og kønsbevidste klasserumsforskning, som et stykke mikrosociologi i skole- og uddannelsesverdenen, allerede blikket for disse grundspørgsmål. Forskningens empiriske styrke, og analytiske svaghed, var at den blev i klasseværelset. Men jeg mener fortsat at hvis forskningen i de pædagogiske professioner skal skærpe argumentationen om de egentlige genstande, kan den starte med at reformulere de empiriske studier i institutionernes og uddannelsesstedernes indre arbejde. Næret af fordringen om livslang læring og inspireret af forskningens bevægen sig mellem makro-, meso- og mikro-niveauer er der ikke tvivl om at professionsforskningen skal bevæge sig op og ned i niveauerne for at producere ny viden om velfærdssamfundets væsener. Men for at udvikle den nødvendige indsigt og kritik af de institutionelle betingelser, skal studierne fange hvad der faktisk går for sig på behandlingshjemmet, mellem socialpædagoger,

⁴⁹ De karakteristiske angrebsvinkler henviser til pionerarbejderne som fx studier i 'Skolens indre arbejde' (Callewaert og Nilsson 1974), 'Den skjulte læreplan' (Borg og Bauer 1976, Broady 1981), projekter som Projekt Skolesprog 1979, Projekt Skoleliv-Pigeliv 1984, samt projekter med fokus på pigesocialisation, skolesocialisation (Bjerrum Nielsen og Larsen 1985), se i øvrigt oversigten Borgnakke 2000. Klasserumsforskningen er sammenfattet i flere omgange, senest fx Lindblad og Sahlstrøm 2003.

brugere og patienter, i dagsinstitutionen, i folkeskolen, i gymnasieklassen eller på universitetet mellem lærere og studenter.

Og hvis et fælles nyt grundlagsspørgsmål træder i karakter drejer de sig om forholdet mellem modernisering, professionslirer, de objektive kendsgerninger og de subjektive konsekvenser, sådan som de arter sig i institutionernes hverdag. Empiriske studier i senmoderne hverdagsliv er i så fald stikordet. Og for betragtningen, anno 2008, fremstår det interdisciplinære felt som fag i funktion som 'hinandens' kritiske hjælpevidenskaber. Hvis vi derfra vender tilbage til de aktuelle krav til den praksis- og professionsorienterede forskning, kan man roligt fastholde at feltet i sin fulde bredde skal styrkes. Men jeg tror samtidig man skal fokusere og pege på hvori den fornyende indsats er særligt påkrævet, nemlig som en styrket forskning i velfærdssamfundet og i de senmoderne krav til professionsviden. Lad mig derfor afslutte med et skitse, der antyder det nye og ser kravet til forskningen i dagsaktuelle vendinger.

Anno 2008 - Senmoderne krav til professionalisering

I den politiske diskurs repræsenterer kravet om modernisering og professionalisering et dynamisk træk ved udviklingen. Organisationer opfordres til at afbøde virkninger af den rå omgang med magtrelationer og appellerer til større integration såvel i henseende til køn, etnisk baggrund som i relation til 'de svage' samfundsgrupper. I den politiske diskurs og retorik omgærdes termen 'dynamisk' med sympati. Men ellers er det sådan set de usympatiske træk ved velfærdssamfundet, der er grunden til kravet om 'modernisering & professionalisering & kvalitetssikring'. Kravet er, som en treklange, en dagsaktuel reference til nedslidte institutioner og skoler, forældet pædagogik, skandalelignende sager om uprofessionel og rå behandling på behandlingshjem, kommunal omsorgssvigt i ældreplejen, for ringe kræftbehandling, kritik af virkningsløs integration af unge andengenerations indvandrere og kritik af den social arvs fortsatte eksistens. I den forstand er samfundet truet på velfærden og 'alle' synes enige at nødvendige reformer og kvalitetsudviklingsprojekter skal følges op af en mere professionel håndtering af velfærdssamfundets kerneområder. På denne baggrund er der flere problemstillinger i spil, der peger i retning af en styrket professionsforskning netop på kerneområderne omsorg, uddannelse og læring. Professionshøjskolerne skal i så henseende deltage i forskningsbaseret evaluering og kvalitetsudvikling, deltage i praksisorientering og evidensbaseret af praksis. I tæt samspil

hermed skal den professionelle videnbase styrke bachelor, efter- og videreuddannelse for sygeplejersker, lærere og pædagoger, socialrådgivere mv. Men vidner den politiske diskurs og kravene her om en vis konsensus, vidner kravene også om et nyt dilemma. Dilemmaet udspringer af divergenser mellem de senmoderne og klassiske opfattelser af professionaliseringskravet.

Brud på den klassiske professionsopfattelse

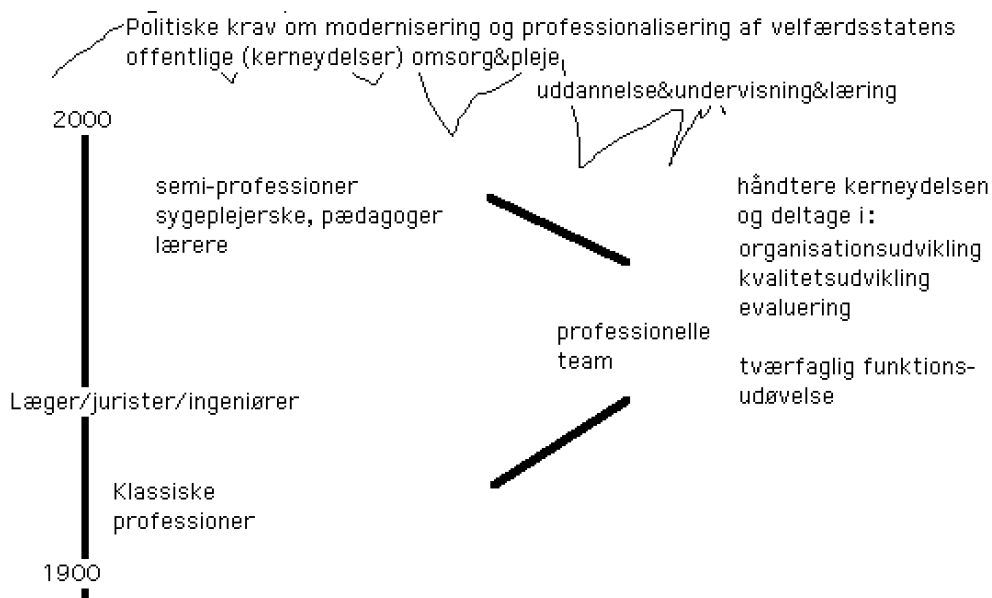
Opfattelsen af lærere, pædagoger og sygeplejersker etc. som de såkaldte semi-professioner næres stedse af nyfortolkningen af den klassiske sociologiske professionstænkning. Den fælles logik har været, at målt med de klassiske professioner, dvs. lægen, ingeniøren, advokaten - professionelle i fuld udgave - er sygeplejersken, læreren og socialrådgiveren om end dagens professionelle, så endnu kun semi. De mangler endnu en god portion af professionens faglige autonomi, autoritet og suverænitet. For en betragtning af de moderne samfunds store væsener, sygehus og skolevæsen ikke mindst, har logikken en del at sige. Men netop derfor skal jeg argumentere for de punkter hvor den senmoderne udvikling af velfærdssamfundet bryder med den klassiske professionstænkning. De politiske krav og reformer, hvor treklangen optræder som modernisering & kvalitetssikring & professionalisering i anden potens (nemlig professionalisering af kvalitetssikringen), er i sig selv et udtryk herfor. Velfærdssamfundet lider af en indfrielsesproblem, den lovede kvalitetsudvikling lader vente på sig. Den senmoderne pointe er at indfrielsesproblemet og 'mens vi venter på kvalitetsudviklingens resultater' skal håndteres, professionelt. I relation til hele den offentlige sfære, generelt, og de offentlige institutioners kerneydelser, specifikt, er betingelserne for professionsudviklingen ikke mere klassiske, men senmoderne. Bruddet med den klassiske professionsopfattelse viser sig også på anden vis. Den politiske dagsorden nedbryder den klassiske orientering mod professionens fag, standen og personer og koncentrerer i stedet orienteringen mod de professionelle og tværfaglige teams. Og det er ikke mindst dette Det professionelle team, der repræsenterer den nye model og dens svar på hvordan De professionelle skal håndtere systemet og dets krav. Jeg har forsøgsvis fastholdt den skitserede udvikling på planchen nedenfor, for at afspejle en udvikling, der

- bevæger sig mellem de klassiske og de senmoderne professionsbegreber
- regner de aktuelle professionaliseringskrav for senmoderne og nye - ikke blot en

repetition af de klassiske professionskrav og kampe.

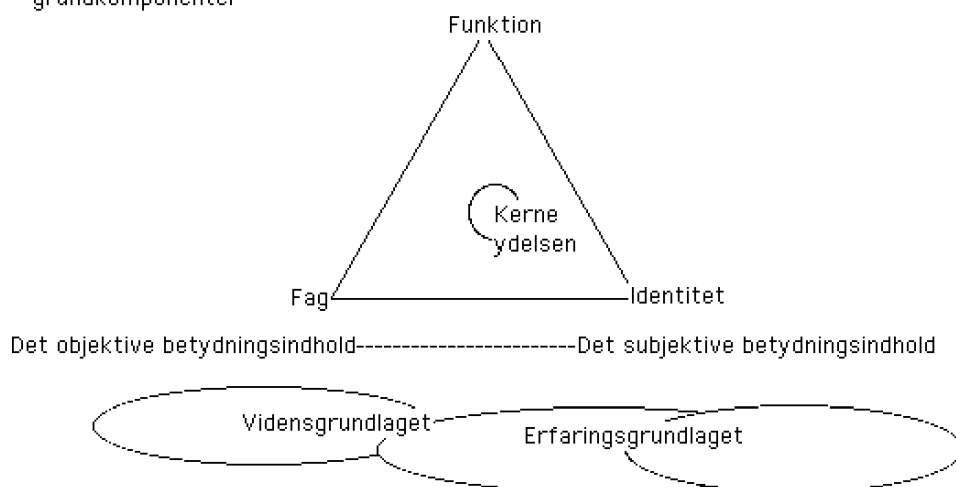
- præges af usamtidighed og dobbelttydighed

I forlængelse af det sidste må fastholdes, at på den ene side præges diskussionen, fx i fagforenings regi, fortsat af de klassiske professionsbegreber. Hvor meget hhv. sygeplejerske, lærere og pædagoger, har opnået som semi-professioner, måles efter klassisk alen. På den anden side præges den politiske diskussion af arbejdsforhold og faglig identitet af den senmoderne løsrivelse fra det klassiske grundlag. Denne dobbelttydighed, med fastholdelse af og løsrivelse fra det professionshistoriske grundlag, skal iagttages som en dobbelttydighed i velfærdssamfundets restaurering. Men uanset, er pointen i den politiske diskurs, at krav om professionalisering og om tværfaglige team skal honoreres med resultatet: den professionelle håndtering af systemet, væsenets og organisationens kerneydelse. Kravet om professionel håndtering af sagen skal gælde når sagen lykkes – og når den mislykkes.



Hvis dette orienteringsskift mod de professionelle team er korrekt fastholdt, *er* det kernen i det nye krav. Følgelig får det mærkbare konsekvenser på alle niveauer. Hvis professionsforskningen skal skærpes om dette orienteringsskift skal forskningen tilsvarende indkredse de implicerede nye professionslogikker og dobbeltlogikker i empirisk forstand. Ikke blot som en analyse af historiske tendenser, men som undersøgelser af den professionelle praksis. Af særlig interesse er derudover diskussionen af den professionelle faglige identitet og dens grundkomponenter, som fastholdt i planchen nedenfor.

Professionalitetens grundkomponenter



Konsekvensen af spørgsmål om professionalitetens grundkomponenter, funktioner og faglige identitet er vidtrækkende. I forhold til de pædagogiske professioner er hele spektret af spørgsmål, som de sammenfattes i litteraturen om pædagogisk professionalitet og organisatorisk læring (tilbage til Dale 1998, Argyris & Schön, 1974,78, Engeström 1996) eller som de tematiseres i empiriske projekter⁵⁰, allerede selvfølgelig til stede. Tilsvarende

⁵⁰ Som fx ph.d. projekter med fokus på professionaliseringen i skole- og gymnasiefeltet jf. Krogh-Jespersen (2005), Raae (2005) i afhandlingen: Træghedens rationalitet, samt Senger (2003) i afhandlingen: Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet.

gælder sammenfatninger af den del af professionsforskningen, som bidrager med samtidshistorisk overblik, analyser og debat (jf. fx Brante 2005, Hjort 2004, Andersen & Sommer 2003, Nordisk Pedagogik 2006). Endelig gælder, at åbnes der for spørgsmål om professionaliseringens grundkomponenter, åbnes der også for diskussion af grundkategorier, som fx køn. Og netop i de historiske og aktuelle analyser af professionerne, hvirvler køn, og kvinde-køn, op i de store spørgsmål, fx med iagttagelser af velfærdssamfundet og hele væsener, der skifter køn (jf. fx Eriksen & Jørgensen 2005, Borgnakke 2006b).

Pointen er dog, at de vigtigste empiriske spørgsmål endnu kun anes. Spørgsmålet om hvad videns- og erfaringsgrundlaget for den professionelle omgang med kerneydelsen er, aner vi således konturerne af, men svar ligger vi endnu ikke inde med.

For professionsforskningen og udvikling af den professionelle viden drejer det sig om *koblingen og forholdet mellem videns- og erfaringsgrundlaget*. Dernæst bliver spørgsmål om den videnskabelige basis nærværende og konkret rettet professionsuddannelserne. Spørgsmålet anno 2008 er jo hvordan professionshøjskolerne forvalter og profilerer det eksisterende grundlag og hvordan den nye basisviden bygges op for at sikre næste generation af lærere, pædagoger og sygeplejerske. Heri er spørgsmålet om den professionelle håndtering af praksis allerede indlejret. Og skal forskningsprofilen skærpes, kan næste generation af professionsforskere ikke tillade sig at tage sig praksisorienteringen for let.

Litteraturhenvisninger

- Andersen, A.S. & F. M. Sommer (red.) (2003) *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974) *Theory in practice*. San Francisco
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978) *Organizational learning*. Reading.
- AGORA – CVU STORK (2005) Tema: Evidens i uddannelser og professioner. AGORA nr. 7. september 2005.
- Bernstein, B. (2001) *Pædagogik, diskurs og magt*, Chouliaraki & Bayer (red.). København, Akademisk Forlag.
-

- Borgnakke, K. (1996) Pædagogisk feltforskning & Procesanalytisk metodologi, bd. 1 og 2, Akademisk forlag.
- Borgnakke, K. (2000) Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-)bredde... og etnometodologiske inspirationer, Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole 4.årg.nr.5.
- Borgnakke, K.(2001) Om forholdet mellem forskning og praktisk udviklingsarbejde, Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Borgnakke, K. (2002) Almenpædagogiske problemstillinger - i senmoderne relief, Gymnasiepædagogik nr. 27, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2004) Etnografiske studier i læring - mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer, Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Borgnakke (red.) Gymnasiepædagogik nr. 47, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2005) Læringsdiskurser og praktikker, Akademisk Forlag.
- Borgnakke, K. (2006a) Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, modus 2? Temanr. Dansen om evidensen, nr. 3/06, Unge Pædagoger, s.14 -26.
- Borgnakke, K. (2006b) Professionaliseringens kønsdiskurs. Tema: Dominerende diskurser i talen om professioner, *Nordisk Pedagogik nr. 4/06*, Universitetsforlaget, Oslo, p.346-357.
- Borgnakke, K. (2007) Forskningstilknytning – knyttet til hvad, hvem...og hvordan? *Perspektiver på forskning*, Frederiksen m.fl. (red.) JCVU, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen.
- Borgnakke, Hauberg Mortensen, Rasmussen, Salling Olesen (2006) Evidens – hvad kan det bruges til?, ForskerForum nr. 192, marts 2006.
- Bourdieu, P. & J.D. Wacquant (1996) Refleksiv sociologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997) Af praktiske grunde. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brante, T. (2005) Staten og professionerne, i Professionsidentitet i forandring, Eriksen og Jørgensen (red.) Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. og B.Nilsson, (1974) Samhället, skolen og skolens inre arbete, Sociologiska Institutionen, Lunds Universitet.
- Callewaert, S. (1994) Kultur, pædagogik og videnskab, Akademisk Forlag

- Callewaert, S. (2003) *Fra Bourdieus og Foucaults verden*, Akademisk Forlag.
- Callewaert, S. (2006) *Til kritikken af den pædagogiske teori*, Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- CVU Storkøbenhavn, hjemmesiden dec. 2007, <http://www.cvustork.dk/omcvu.asp>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003) *Læreruddannelsen*, EVA.
- Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1994) Tema: Pædagogisk Forskning, Dpt & SHF 4/94.
- Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU (2006) *Forum for uddannelsesforskning og Clearinghouse, Konferencemateriale*, DPU, VTM, UVM.
- Engeström, Y.(1996) *Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning*. Nordisk Pedagogik, nr. 3.
- Eriksen, T. & Jørgensen, A.M. (2005) *Professionsidentitet i forandring*, Akademisk Forlag.
- Foucault, M. (1999) *Ordene og tingene, en arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket*, Spektrum.
- Forskningsministeriet (2000) *Udviklingskontrakter for universiteterne*, Forskningsministeriet, København.
- Frederiksen, K. m.fl. (2006) (red.) *Perspektiver på faglighed, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen i Århus Amt*, Århus.
- Gjallerhorn (2005) *Tidsskrift for professionsuddannelser*, nr. 1, CVU-Midt-Vest.
- Hastrup, K. m.fl., (1975): *Den ny antropologi*, Borgen.
- Godelier, M. (1998) *Folk journal of the Danish Ethnografic Society* vol.40/1998. Århus.
- Hjort, K. (red.) (2004) *De professionelle, forskning i professioner og professionsuddannelser*, Roskilde Universitetsforlag.
- Höskoleverket (2005) *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogisk arbete ved svenska universitet och högskolor*, Del I: Allmänna avsnitt, Del II: Lärosättesbedömningar, Höskoleverkets rapportserie 2005, 19 R. Stockholm.
- Höskoleverket (2006) *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet. Tematiske studier*, Höskoleverkets rapportserie 2006, 46 R. Stockholm.
- Krogh-Jespersen, K. (2005) *Lærerprofessionalitet – illusion og vision*. Klim.
- Kuhn, T. (1969) *Videnskabens revolutioner*, Fremad.
- Lave and Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Lindblad, S. og F. Sahlström (2003) *Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever*, Pædagogik – en grundbog til et fag, Bjerg (red.) Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, U.A. (red.) (2004) *Pædagogisk Antropologi*, Hans Reitzels Forlag.
- Mikkelsen, H.E. (2006) CVU'ernes rolle i uddannelsesforskningen: hvilke krav stiller CVU'erne til universiteterne og til sig selv? *Dansen om evidensen*, nr. 3/06, Unge Pædagoger, s.35-42.
- Nordisk pædagogik (1991) Tema: Pædagogisk forskning i Norden, nr. 1.
- Nordisk pædagogik (2002) Tema: Pædagogikken som kritisk instans – myte eller virkelighed? nr.4/2002.
- Nordisk pædagogik (2006) Tema: Dominerende diskurser i talen om professioner, nr.4/2006.
- Raae, P.H. (2005) *Træghedens rationalitet*. Ph.d.afhandling, DIG. Odense, Syddansk Universitet.
- Regeringens oplæg til Globaliseringsrådet (2005) *Offentlig Forskning, mere konkurrence og bedre kvalitet*, dec. 2005.
- Senger, U. (2003) *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*. Ph.d.thesis, DIG. Odense, Syddansk Universitet.
- Statens Humanistiske Forskningsråd (2000) *Forskningsbegrebet til debat*, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Statens Humanistiske Forskningsråd (2001) *Pædagogisk forskning, udvikling og uddannelse*, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Unge Pædagoger (2006) *Dansen om evidensen*, nr. 3/06, Unge Pædagoger. København.
- Wolcott, H. F. (1987) *The Anthropology of learning*, Spindler, G. D. (ed.) *Education and Cultural process*, Waveland Press. Illinois.

Projekt Portaler



EVALUERINGS-PORTALEN: Udviklet i relation til gymnasiefeltet i forbindelse med et UVM-projekt. Projektets casestudier er fokuseret på it-baserede strategier for organisations- og pædagogikudvikling, med udvikling af tilsvarende strategier for undervisning, læring og evaluering. Portalen følger casestudiet og kan ses på linket

<http://pur.mef.ku.dk/evaluering/>

Pt. også tilgængelig på EMUs temasider: <http://www.emu.dk/gym/evaluering/index.html>

ITAKA-PORTALEN: Udviklet i relation til universitetsfeltet i et KU-temapakke-Projekt: ICT & Læring i Akademia, kaldet ITAKA, projektet. Portalen samler og ajourfører løbende forskellige udviklingsarbejder og casestudier og findes på linket:

<http://pur.mef.ku.dk/itaka/>

CAPU-PORTALEN: Udviklet som en del af et udviklingsarbejde på Det Humanistiske Fakultet, KU, vedrørende adjunktpædagogikum. Forløbet var orienteret mod at adjunkterne arbejdede med egen undervisningspraksis som case.

På portalen arbejdet 2007 – 2009 følges gennem seminarrækken 1-4 og gennem casesamlinger.

Portaler og casestudier er som work-in-progress igangværende og kobles løbende til forskningsprojekter, se <http://pur.mef.ku.dk/>

